EXPOSÉ

DE LA

MÉTHODE D'ÉDUCATION

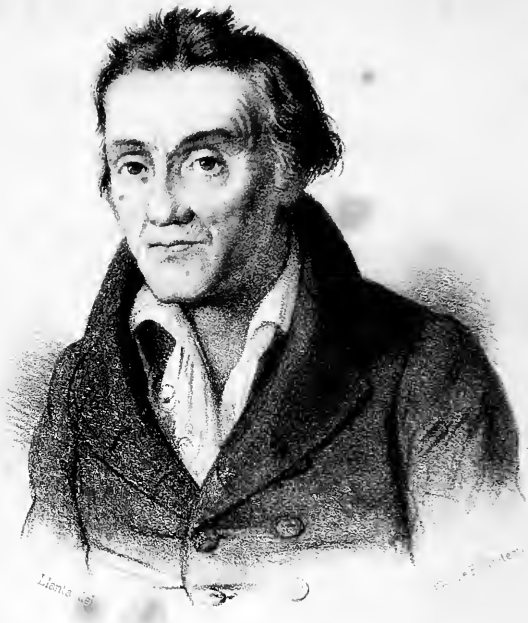
DE PESTALOZZI.

à l'Institut National
des États-Unis,
à Washington,
Hommage de l'auteur,
l'un de ses membres correspondans,
= Jullien de Paris

Paris, 10 mars 1843.

aux soins obligeans de M. Leydiard,

DE L'IMPRIMERIE DE CRAPELET,
RUE DE VAUGIRARD, N° 9.



Senalb 85

EXPOSÉ

DE LA

MÉTHODE D'ÉDUCATION

DE PESTALOZZI

TELLE QU'ELLE A ÉTÉ SUIVIE ET PRATIQUÉE

SOUS SA DIRECTION

PENDANT DIX ANNÉES (DE 1806 A 1816)

DANS

L'INSTITUT D'YVERDUN, EN SUISSE

PAR

MARC-ANTOINE JULLIEN, DE PARIS

CHEVALIER DE LA LÉGION-D'HONNEUR

Membre de la Société Philotechnique de Paris, des Académies d'Aix, d'Amiens, de Caen, de Falaise (Calvados), de Rouen, de Châlons (Marne), de Bourg (Ain), de Valence (Drôme), de Marseille, de Cambrai, de Douai, de Lille, de Saint-Quentin, de Saint-Omer, de Verdun (Meuse), de Vannes (Morbihan), du Mans, de Metz, de Nantes, de Poitiers, de Tours; — d'Anvers, de Bruxelles, de Gand, de Liége, de Valence (Espagne), de Stockholm, de Copenhague, de Dresde, d'Iéna, de Mantoue, de Florence, de Naples, de Lisbonne, de Wilna, de Varsovie, de Cracovie, de Batavia, de Philadelphie, de New-York, de Rio-Janéiro, etc., et de plusieurs autres Sociétés savantes, françaises et étrangères; ancien Inspecteur aux revues; Fondateur-Directeur de la Revue Encyclopédique.

SECONDE ÉDITION

ORNÉE D'UN PORTRAIT DE PESTALOZZI.

A PARIS

CHEZ L. HACHETTE, LIBRAIRE DE L'UNIVERSITÉ

RUE PIERRE-SARRAZIN, N° 12

1842.

La plus grande difficulté et importance de l'humaine science semble être en cet endroit, où il se traite de la nourriture et instruction des enfants.... Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse : c'est un homme; il n'en faut pas faire à deux....

Il vaut mieux forger son esprit, que le meubler.... Le savoir, en son vrai et droit usage, est le plus noble et le plus puissant acquêt des hommes.... Mais toute autre science est dommageable à celui qui n'a la science de bonté....

La philosophie, comme formatrice des jugements et des mœurs, a le privilége de se mêler partout.

ESSAIS DE MONTAIGNE.

OUVRAGES

DE M. MARC-ANTOINE JULLIEN, DE PARIS,

QUI SONT, EN PARTIE, A LA LIBRAIRIE DE M. HACHETTE.

1. Essai général d'Éducation, *physique, morale et intellectuelle*, avec vingt-deux *Tableaux analytiques d'un Plan d'Éducation pratique* (*Paris*, 1808), 1 vol. in-4°. . . . . 10 fr.

2. Même ouvrage. Seconde édition. Paris, 1835, 1 vol. in-8°., avec deux grands tableaux synoptiques et vingt-deux tableaux analytiques. . . . . 7 fr. 50 c.

Une traduction abrégée de cet ouvrage en langue espagnole, par M. le comte de Ripalda, a été publiée à Valence, Espagne, en 1840, sous ce titre : Compendio del ensayo general de educacion fisica, moral è intellectual, etc.

3. Essai sur l'Emploi du temps, ou *Méthode qui a pour objet de bien régler sa vie, premier moyen d'être heureux* (quatrième édition, *Paris*, 1829), 1 vol. in-8°. . . . . 7 fr.

(Il a été publié à *Ratisbonne*, en 1811, une traduction allemande du même ouvrage, par M. Schultess, docteur en médecine, conseiller et professeur d'histoire naturelle à l'Université de *Landshuth*, en Bavière.)

4. Agenda général, ou Livret pratique d'emploi du temps, avec des *tablettes usuelles pour les six divisions principales dont se compose la vie de chaque individu dans la société* (Il a été publié *deux éditions* de ce Mémorial, l'une *française*, l'autre *italienne, à Milan*, en 1811). 1 vol. in-12, cartonné. Cinquième édition. . . . . 5 fr.

Une traduction allemande de l'*Agenda général* a été publiée à Heidelberg, en 1817.

5. Biomètre, ou Mémorial horaire, *servant à indiquer le nombre des heures données par jour à chacune des divisions :* 1°. *de la* vie intérieure *et* individuelle, etc.; 2°. *de la* vie extérieure *et* sociale.

Une traduction anglaise de ce Biomètre, ou *Montre morale*, a été publiée à Londres, en 1833.

6. Précis sur l'Institut d'Éducation d'Yverdun, imprimé séparément (*Milan*, 1812), 1 vol. in-8°. . . . . 1 fr. 50 c.

7. La France en 1825, ou *Mes Regrets et mes Espérances; Discours en vers*, suivi de Poésies détachées. Paris, 1825, 1 vol. in-8°. . . . . 3 fr.

8. Poésies politiques et Poésies diverses. Paris, 1831, 1 vol. in-8°. . . . . 3 fr.

9. Table décennale de la Revue encyclopédique (de 1819 à 1829), 2 vol. in-8°. . . . . 15 fr.

10. Esquisse *d'un travail*, et *Série de Questions sur l'Éducation comparée*. Paris, 1817, in-8°. . . . . 2 fr.

11. Notice biographique *sur le général polonais* Kosciuszko, *ornée de son* portrait. Paris, 1818, in-8°. . . . . 3 fr.

(Cette Notice a été traduite et publiée à Breslau, en allemand et en polonais.)

12. Esquisse d'un essai sur la philosophie des sciences, avec un nouveau *Tableau synoptique des connaissances humaines*. Paris, 1818, in-8°. . . . . 3 fr.

13. Directions pour la conscience d'un électeur. Seconde édition. Paris, 1830, in-8°. . . . . 2 fr.

14. Le Bon Sens national; *État de la Question du moment*. Paris, 6 août 1830. . . . . 1 fr.

15. Lettre a la nation anglaise, *sur l'union des peuples et la civilisation comparée; sur l'instrument économique du temps, appelé* Biomètre, ou Montre morale; suivie de Poésies et d'un Discours en vers *sur les principaux écrivains, savants, littérateurs, poëtes et artistes qu'a produits l'Angleterre, et sur le caractère distinctif du génie de lord* Byron. Londres, septembre 1833, in-8° de 52 pag. . . . . 2 fr.

16. Appel a la conscience publique, etc. Seconde édition. Paris, 25 février 1839. . . . . 50 c.

17. La voix de la France; Réflexions *sur notre situation intérieure et extérieure*, etc. Paris, 31 mars 1840. . . . 50 c.

18. Devant être publié incessamment : L'Éducation de l'expérience, etc.

AVERTISSEMENT

DE LA PREMIÈRE ÉDITION (1812).

Plusieurs motifs me déterminent à publier, en un seul corps d'ouvrage, une collection de Mémoires particuliers que j'ai rédigés sur la Méthode d'Éducation de Pestalozzi, Méthode bien appréciée, et justement célèbre en Suisse, en Allemagne et dans tout le nord de l'Europe. Si mon travail paraît mériter quelque confiance et pouvoir inspirer quelque intérêt, c'est parce qu'il est moins le produit de mes propres pensées, que le tableau fidèle des conceptions, des expériences, des observations d'un philanthrope respectable, qui, dans sa longue et honorable carrière, n'a cessé de donner les soins les plus assidus à l'enfance, pour perfectionner l'art de former les hommes.

Je crois me rendre utile aux bons pères de famille, aux mères tendres et éclairées, aux hommes occupés par état ou par goût des moyens d'améliorer l'Éducation et l'Instruction, en leur soumettant une Méthode théorique et pratique, relative à l'art qui fait l'objet

de leurs méditations habituelles. Les théories les plus séduisantes ne peuvent être accueillies qu'avec une sorte de défiance, tant qu'elles n'ont pas été confirmées par la pratique; mais, la Méthode dont je dois parler est consacrée par des expériences positives.

L'époque et le lieu où cet ouvrage est mis au jour semblent également favorables à sa publication (1). C'est au sein de l'Italie, terre classique, si fertile en génies dans tous les genres, où fut donné le premier signal de la renaissance des lettres et de la restauration de l'instruction publique; c'est dans le temps où cette belle contrée voit organiser sur les différentes parties de son territoire un grand nombre d'établissements d'éducation destinés aux deux sexes, dont la création est un bienfait de son immortel Régénérateur, et du jeune et auguste prince, fils adoptif de ce grand monarque (2);

(1) La première édition de l'Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi a été publiée, en 1812, à Milan, à l'imprimerie royale, sous la direction de M. Nardini, et mise en vente chez Giegler, libraire, à Milan, et chez J.-J. Paschoud, à Genève et à Paris.

(2) Le royaume d'Italie, au moment de sa fondation, n'offrait que des ressources très-insuffisantes et incomplètes pour l'Éducation publique. Les décrets bienfaisants de S. M. l'Empereur

c'est au milieu de ces institutions naissantes, qui ont toutes pour objet de former une génération d'hommes nouveaux et de ranimer les

et Roi, relatifs à l'organisation des lycées, des écoles primaires et de plusieurs écoles spéciales, les sages dispositions ordonnées par S. A. I. le Prince Vice-Roi pour mettre promptement en activité ces utiles établissements, pour en confier la direction à des hommes habiles, également dévoués au prince et à la patrie, pour exciter une émulation salutaire parmi les instituteurs de la jeunesse, ont satisfait au pressant besoin que la nation éprouvait sous ce rapport. On peut citer spécialement l'École Militaire de Pavie, l'École du Génie, établie à Modène, le Collége des Orphelins militaires, ou l'Orphanotrope de Milan, le Collége Royal des jeunes demoiselles, confié aux soins éclairés et à la surveillance maternelle de madame Delort, les cinq Lycées de Novare, d'Urbin, de Ferrare, de Venise et de Vérone, dirigés par MM. Prina, Romani, Péruzzi, Traversi et Zamboni, proviseurs, l'Académie des beaux-arts et l'École de dessin, établies à Milan, et surtout un assez grand nombre d'Écoles normales et primaires, qui sont plus généralement utiles à toutes les classes de la société. Sans doute, plusieurs autres institutions mériteraient aussi d'être mentionnées honorablement; mais j'ai seulement parlé de celles que j'ai pu voir par moi-même, ou sur lesquelles j'ai eu l'occasion de me procurer des renseignements précis.

MM. les Sénateurs Comtes De Brème et Moscati, le premier, lorsqu'il était Ministre de l'intérieur, le second, lorsqu'il avait la direction de l'instruction publique, et leurs successeurs, M. le comte Vaccari, Ministre de l'intérieur, et M. le comte Scopoli, Conseiller d'État, Directeur général de l'instruction publique, qui se consacre, avec un zèle digne des plus grands éloges, à l'amélioration progressive de la branche importante dont il est

vertus et la gloire nationales, qu'un des Français qui ont suivi les drapeaux victorieux de la première armée d'Italie, et qui ont fait partie de l'armée expéditionnaire d'Égypte, vient payer son faible tribut, pour concourir, autant que cela est possible à un écrivain isolé, au grand œuvre d'une organisation perfectionnée de

chargé, ont acquis des droits à la reconnaissance de la Nation Italienne, par la protection éclairée et les soins assidus qu'ils n'ont cessé de donner à l'organisation et au perfectionnement des établissements et des méthodes d'éducation et d'instruction. Ces établissements, dans lesquels on réunit les exercices favorables au développement du corps, les leçons morales et religieuses propres à former l'âme, et un enseignement complet des langues anciennes et des principales langues modernes, combiné avec la géométrie et le dessin, et avec l'enseignement des sciences physiques et naturelles, trop longtemps négligé, présentent désormais aux amis des bonnes études la consolante perspective que la génération naissante, confiée à des maîtres habiles dans tous les genres, pourra faire briller d'un nouvel éclat les sciences et les arts, dont l'Italie fut autrefois l'asile et presque le berceau. L'Éducation des femmes surtout, si importante pour le bonheur des individus, pour la régénération des mœurs et pour la prospérité publique, ne se trouvait, sous aucun rapport, en harmonie avec leur destination. Parmi les nouveaux établissements formés en Italie pour les jeunes filles, on croit pouvoir indiquer avec confiance le pensionnat nouveau qui s'organise à Vérone, d'après les ordres et sous les auspices du gouvernement, pour cent jeunes demoiselles pensionnaires, dont l'éducation et l'instruction paraissent devoir être aussi complètes que l'intérêt de la société et les devoirs qu'elles auront un jour à remplir peuvent le faire désirer.

l'instruction. L'UNIVERSITÉ IMPÉRIALE de France, qui embrasse dans son vaste domaine toutes les parties de la culture de l'homme, et son illustre chef, qui a reçu l'honorable mission de travailler sans relâche à perfectionner l'enseignement dans tous les genres (1), ne dédaigneront peut-être pas d'accueillir et d'examiner les développements de la Méthode que j'expose. Car, dans l'éloignement momentané où je me trouve de ma patrie, l'idée que mes faibles travaux pourront lui devenir utiles et mériter les suffrages de quelques-uns des hommes distingués qu'elle renferme dans son sein, et qui ont encouragé mes premiers pas dans la même carrière : cette idée est une douce consolation pour moi.

Enfin, j'obéis à l'invitation d'un ministre (2),

(1) Voyez l'*article* CXLIII du *titre* XIX du *Décret concernant l'organisation de l'*UNIVERSITÉ IMPÉRIALE.

« L'Université impériale et son Grand-Maître, chargés exclusivement par nous du soin de l'éducation et de l'instruction publique dans tout l'empire, *tendront sans relâche à perfectionner l'enseignement dans tous les genres*, à favoriser la composition des ouvrages classiques ; ils veilleront surtout à ce que l'enseignement des sciences soit toujours au niveau des connaissances acquises, et *à ce que l'esprit de système ne puisse jamais en arrêter les progrès.* »

(2) M. le comte de MONTALIVET père, alors Ministre de l'intérieur.

non moins distingué par la pureté de ses intentions et par l'étendue de ses lumières, que par sa haute dignité : il est lui-même excellent père de famille ; il a bien voulu m'encourager à m'occuper de ce travail, et me récompenser de l'avoir fait, par l'honorable témoignage de son approbation.

Qu'il me soit permis maintenant d'écarter d'avance une sorte de reproche que j'ai entendu faire à des hommes chargés de fonctions publiques, qui emploient leurs instants de loisir à des études philosophiques et littéraires.

Beaucoup d'illustres exemples (1) paraissent avoir prouvé qu'il est toujours possible et souvent avantageux de réunir, de concilier, de faire marcher ensemble avec un égal succès ces deux destinations, jugées mal à propos incompatibles par des esprits prévenus. On peut même

(1) On peut citer, chez les anciens, *Xénophon*, *Cicéron*, *César*, *Tacite* et *Plutarque ;* dans les temps modernes, *Bacon*, *L'Hôpital*, *D'Aguesseau*, *Vauban*, *Addison*, *Frédéric II*, *Turgot*, *Franklin*, *Haller* et *Necker*. Plusieurs de nos contemporains, qui occupent à la fois des rangs distingués dans la littérature et dans la politique, et qui ont une réputation méritée, comme savants, comme écrivains, comme philosophes et comme magistrats ou hommes d'État, pourraient être placés à côté de ces noms célèbres.

établir que les idées positives et pratiques de méthodes et d'analyses rentrent essentiellement dans les connaissances nécessaires au bon administrateur. Il est, en effet, difficile de se livrer avec succès à des détails d'administration étendus et variés, si l'on n'a point exercé son esprit à saisir des vues d'ensemble et à pouvoir embrasser un petit nombre de principes généraux, pour les appliquer, avec les modifications convenables, à tous les cas particuliers qui peuvent se présenter.

Toutes les sciences ont des rapports mutuels et peuvent faire entre elles des échanges avantageux. La science de l'administration surtout doit s'aider de toutes les autres. L'administration, en général, et l'art militaire, en particulier, qui doivent exercer directement leur action et leur influence sur des réunions d'hommes, considérés tour à tour individuellement et en masse, sont beaucoup moins étrangers qu'on ne serait tenté de le croire, à la science de l'Éducation, qui agit à la fois sur les individus isolés et sur un certain nombre d'enfants réunis, appelés à former une famille et une petite société. L'art d'élever les enfants, celui de conduire et de gouverner les hommes, de commander une armée,

d'administrer un pays, ont entre eux une intime analogie, et doivent être dirigés et appliqués suivant des principes communs.

J'ose donc penser, d'après ces motifs, que le préjugé de l'incompatibilité prétendue des fonctions publiques et des travaux d'administration avec les spéculations philosophiques et les compositions littéraires, trop légèrement admis, même par des hommes d'un caractère estimable et d'un mérite supérieur, n'influera point défavorablement sur l'opinion que les personnes sensées pourront prendre de ce livre et de son auteur. C'est la *vie active* qui fournit des sujets réels d'observations et de méditations utiles; autrement, l'imagination égarée dans le vague ne s'arrêterait qu'à de trompeuses illusions et ne produirait que de vains fantômes. C'est aussi la *vie méditative* qui peut seule à son tour procurer des secours et des directions à la vie pratique : ces deux branches de l'existence humaine, extérieure et intérieure, sont nécessaires l'une à l'autre par leur action et leur réaction mutuelles.

Les personnes même étrangères à la science de l'éducation pourront rapporter à la sphère particulière dans laquelle elles existent la plu-

part des pensées qu'on va développer. Elles se convaincront que les vérités d'un ordre supérieur et d'un intérêt général, quoique présentées relativement à une science déterminée, peuvent, par leur nature et par la généralité de leurs applications, devenir utiles à un bon esprit, dans beaucoup de sphères différentes.

Mais, c'est à vous surtout, tendres et respectables Mères de famille, que je désire faire agréer ce faible produit de mes veilles. J'ai voulu recueillir, pour votre usage, et présenter avec méthode et clarté les sentiments, les idées, les procédés et les moyens pratiques qui intéressent les plus chers objets de vos affections.

Éprouvé longtemps par tous les genres de malheurs, et par le plus cruel de tous, par la confiance trompée, par l'amitié trahie, par l'ingratitude et par l'injustice des hommes, qui trop souvent ne couvrent sous les dehors séduisants d'un attachement sincère que des affections intéressées, j'ai reporté mes regards sur l'enfance; j'ai senti le besoin de rechercher ce qui peut lui être utile. Ma qualité de père de cinq enfants (aujourd'hui de six) m'a fait un devoir impérieux et sacré de cette recherche à laquelle j'étais poussé par ma nature et mon

instinct. Le tableau touchant que présente l'enfance, les réflexions que fait naître l'humanité considérée dans son premier germe, à peine sortie des mains de la nature, et non encore dépravée par les vices des institutions sociales, m'ont offert des motifs puissants de consolations et d'espérances.

J'avais comparé l'homme social avec l'enfant observé dans son berceau, pour remonter à l'origine de nos vices et de nos malheurs, en interrogeant à la fois la nature primitive de l'homme et la société. J'avais cru pouvoir apprécier les véritables causes des phénomènes moraux qui se manifestent parmi les hommes, et indiquer une partie des remèdes réclamés par les intérêts de l'humanité. Tel était le but de mes deux premiers Essais sur l'Emploi du temps et sur l'Éducation; les sentiments qui m'avaient inspiré les ont fait accueillir avec indulgence. Quelques années après, quand une circonstance favorable m'a permis d'observer en détail une institution dans laquelle ces remèdes et ces moyens réformateurs étaient appliqués et perfectionnés, j'ai cru devoir exposer dans toute leur étendue les conceptions de l'homme vertueux qui a créé, qui dirige cette

institution. J'ai osé m'associer, en quelque sorte, à sa noble entreprise ; je me suis flatté de mettre l'ensemble de ses principes et de ses vues plus à la portée des instituteurs qui doivent accomplir et consolider son ouvrage.

L'Établissement dont j'essaie de tracer le tableau a fait revivre quelquefois pour moi une partie des souvenirs de ma paisible enfance, et l'image des tendres soins que mon excellent père et la meilleure des mères m'avaient prodigués. L'amour de la vertu et le goût de l'étude, qu'ils ont cherché à m'inspirer dès l'enfance, sont devenus pour moi la source des plus précieuses consolations, au milieu des malheurs prématurés et des vicissitudes multipliées qui ont interrompu le cours de mon éducation, flétri ma jeunesse et tourmenté ma vie. Puissent aujourd'hui les idées que je vais développer contribuer à faire donner une meilleure direction à la culture de l'enfance, à procurer un guide plus sûr aux mères de famille, premières institutrices de leurs enfants, à augmenter le nombre des hommes bons, instruits et heureux! Alors, je n'aurai pas vécu entièrement inutile sur la terre; et, malgré les circonstances fatales qui ont détruit de bonne heure ma des-

tinée et qui ont étouffé les germes de mon avenir, j'aurai pu remplir en partie la destination d'un ami de son pays et de l'humanité.

J'ai à la fois la conscience intime de mon peu d'expérience et d'instruction, comparé avec les connaissances profondes des savants et des philosophes, et de mon ardent amour des hommes et de la vérité. Le premier de ces sentiments, qui m'avertit de me défier de moi-même, me rend plus docile aux observations des hommes sages et éclairés; le second éloigne de moi toute disposition à me passionner exclusivement pour aucune espèce de système, et me fait désirer seulement de réunir et de combiner tout ce qui a pu être conçu par les meilleurs esprits et confirmé par les expériences les plus décisives.

Mais, je le répète, si l'ouvrage qui va suivre renferme quelques vues bonnes et utiles, je prie mes lecteurs de se rappeler qu'elles ne m'appartiennent point; je suis ici seulement historien, narrateur, interprète. Si, au contraire, quelque idée paraît fausse ou obscure, on doit s'en prendre à moi seul d'avoir mal compris ou mal exposé ce que deux mois seulement d'observation et l'ignorance absolue de la langue alle-

mande ne m'auront peut-être permis de saisir qu'imparfaitement.

Il me reste à prévenir trois reproches que la critique pourrait me faire : 1°. d'avoir trop multiplié les citations; 2°. de m'être souvent répété moi-même; 3°. d'avoir paru quelquefois attaquer des méthodes consacrées par une longue pratique, auxquelles on ne peut contester l'avantage d'avoir formé plusieurs hommes d'un mérite distingué.

1°. Quant aux *citations*, je pourrais m'appuyer de quelques exemples imposants. *Plutarque*, dans ses œuvres morales, *Montaigne*, dans ses essais, *Bacon*, dans ses immenses travaux pour la rénovation de l'esprit humain et la restauration des sciences, ont aussi fortifié leurs propres opinions par le suffrage des auteurs qui les avaient précédés. Dans le sujet que j'ai entrepris de traiter, les citations des passages analogues des meilleurs ouvrages publiés sur l'Éducation m'ont paru nécessaires. J'ai cru devoir reproduire, à l'appui de mon travail, des opinions déjà anciennes d'écrivains justement estimés, et qui font autorité. La Méthode de Pestalozzi, moins nouvelle qu'on ne l'a cru, loin d'effrayer les ennemis des nou-

veautés, doit inspirer d'autant plus de confiance, qu'elle n'est, à beaucoup d'égards, que l'application des idées et des vues développées sur le même sujet par les meilleurs esprits. PESTALOZZI lui-même, loin de s'ériger en novateur, n'a d'autre prétention que d'appliquer avec discernement tout ce qui est bon et raisonnable, en fait d'Éducation. Il peut être considéré, sous ce rapport, comme le continuateur des *Socrate,* des *Platon,* des *Xénophon,* des *Quintilien,* des *Plutarque,* des *Montaigne,* des *Fénélon,* des *Rollin,* des *Condillac,* des *Locke,* des *Rousseau,* parce qu'il a su combiner et PRATIQUER, sans esprit de système, tout ce que lui ont indiqué ou suggéré les écrits de ces philosophes, et surtout la nature et l'expérience.

On trouve spécialement des citations nombreuses de l'*Émile* de Rousseau, qui renferme trop de vérités importantes sur l'Éducation pour avoir pu être oublié. Quelques lecteurs voudront peut-être en conclure que l'Éducation donnée par Pestalozzi est absolument celle d'Émile. J'oserai leur répondre qu'ils ne tarderont pas à revenir de cette erreur, s'ils veulent comparer attentivement le système du Philosophe genevois avec la Méthode du Philanthrope

suisse. Ce rapprochement fera remarquer entre eux une infinité de différences essentielles, toutes à l'avantage du second. En effet, tout ce que l'Éducation d'Émile présente de bon, de vrai, d'utile, se trouve réalisé par la Méthode suivie dans l'Institut d'Yverdun; mais, cette Méthode exclut et rejette formellement tout ce qui, dans le plan de Rousseau, peut être jugé faux, dangereux, systématique, romanesque, contraire aux principes fondamentaux de la religion, de la morale publique et de la sociabilité.

2°. Les *répétitions* des mêmes idées, qu'on pourra remarquer dans plusieurs chapitres, tiennent presque nécessairement à la marche analytique que j'ai suivie. J'ai voulu présenter, l'un après l'autre, à la suite d'un coup d'œil général ou Précis sur l'Institut d'Éducation de Pestalozzi, les PRINCIPES qui constituent sa MÉTHODE, les CARACTÈRES ESSENTIELS qui paraissent la distinguer des méthodes ordinaires, les MOYENS SPÉCIAUX D'EXÉCUTION qu'elle emploie, les RÉSULTATS qu'elle cherche à produire, ou sa nature et son esprit, ses procédés et son but. Cette division méthodique des différentes parties de mon travail, qui doit en rendre la lecture

plus facile, m'a obligé de reproduire quelquefois les mêmes idées, pour faire mieux saisir, dans chacune des sections générales et des subdivisions particulières que j'ai adoptées, les rapports intimes qu'elles ont entre elles et la liaison et l'harmonie qui en forment un seul tout. Je pourrai m'appliquer ce passage par lequel les auteurs du traité de l'*Éducation pratique* (1) cherchent à prévenir le reproche de se répéter quelquefois et de trop s'appesantir sur les détails : « Nous sentons qu'en effet les éclaircissements « didactiques doivent fatiguer les philosophes « spéculatifs qui saisissent et appliquent promp- « tement les idées générales ; mais nous écrivons « pour ceux qui élèvent, et il est rare que ceux- « ci se plaignent de trop de détails, parce qu'ils « savent que l'utilité des applications dépend « d'une multitude de circonstances minutieuses « et variables. L'abbé de Saint-Pierre reçut un « jour d'un ami le reproche de se répéter dans « ses ouvrages. Quelles sont les répétitions que « vous avez remarquées, dit-il à son critique? Ce- « lui-ci les lui indiqua. Je suis content, repartit « le philanthrope ; vous avez saisi mes idées. Je

(1) Éducation pratique par Miss Maria Edgeworth, ouvrage traduit de l'anglais par Charles Pictet.

« n'aurais pu réussir à vous en pénétrer, sans « les répétitions dont vous vous plaignez. Nous « dirons comme lui. »

3°. Enfin, si je parle quelquefois peu favorablement des *anciennes méthodes,* qui ont pu néanmoins s'honorer d'avoir formé des hommes très-distingués et quelques génies supérieurs, ou qui peut-être n'ont pas été toujours assez puissantes pour étouffer en eux la nature et pour empêcher leur développement, mes réflexions ne sont dictées ni par l'envie de censurer, ni par l'enthousiasme pour une méthode que je crois infiniment préférable, mais par un sentiment profond d'amour de la vérité. Voulant d'ailleurs mettre en circulation, dans la sphère de l'instruction publique, une sorte de monnaie nouvelle, j'ai dû déterminer assez exactement son rapport avec l'ancienne, et leur valeur respective.

Mon ouvrage est écrit de bonne foi ; c'est à des lecteurs impartiaux et de bonne foi que je désire le soumettre.

EXTRAIT

D'UNE LETTRE DE PESTALOZZI A M. JULLIEN DE PARIS, EN DATE D'YVERDUN, DU 25 AVRIL 1811.

Cher ami,

Je préférerais presque l'état de maladie à celui d'une santé accompagnée d'une faiblesse tellement progressive que je me sens presque hors d'état de soutenir mes relations d'une manière satisfaisante pour moi et pour d'autres. C'est une triste situation que de devenir peu à peu émérite, et de se voir forcé cependant à traîner continuellement après soi le poids et la charge d'obligations permanentes et d'embarras toujours renaissants.

La période de votre absence est déjà si longue, et nous avons tant de choses à vous envoyer, dont l'expédition est toujours arriérée, que j'ai vraiment honte de voir votre activité traversée par nos retards. Malgré cela, vous nous donnez toujours des preuves renouvelées de votre attachement pour nos personnes et pour nos espérances, et votre indulgence ne cesse point de me pardonner ma nonchalance. Cela redouble l'ardeur de mes désirs de vous voir auprès de moi; et la persévérance de votre zèle à nous être utile m'inspire une satisfaction inexprimable. Je sens tout le prix de l'influence de vos recherches sur le jugement du public, et il m'importe extrêmement que vous ne soyez privé d'aucun moyen propre à mûrir votre jugement.....

Je me réjouis du consentement de EGGER (1), et des témoignages avantageux qu'il donne de ses élèves, ainsi que de la perspective de son retour avec vous. L'Institut jusqu'alors prendra une forme plus concentrée, mais, s'il plaît à Dieu, d'autant plus solide.

A différents égards, nous avançons dans la théorie et dans la pratique des objets; et moi-même je me crois en état d'en rendre un compte plus précis que jamais.....

Adieu, cher et digne ami. Supportez la faiblesse de mon âge et revenez bientôt auprès de vos amis d'Yverdun.

Quelque inférieurs que soient nos efforts et nos travaux à ce que vous pouvez et devez attendre, songez que l'impulsion est donnée. Le temps mûrira ce que nous ne pouvons qu'ébaucher; et des hommes tels que vous accéléreront l'accomplissement de la bonne cause.....

PESTALOZZI.

(1) Le jeune GUILLAUME EGGER, élève de Pestalozzi, avait accompagné M. JULLIEN en Italie, comme précepteur de ses trois fils aînés, qu'il devait initier à la Méthode, avant qu'ils vinssent à l'Institut d'Yverdun.

L'AUTEUR AU LECTEUR.

La première édition de cet Ouvrage, qui eut alors pour titre : Esprit de la Méthode d'Education de Pestalozzi, fut publiée, en 1812, à Milan, à l'imprimerie royale, à une époque où la Méthode de Pestalozzi, appliquée, sous sa direction, dans l'Institut qu'il avait établi à Yverdun, en Suisse, fixait l'attention d'une grande partie de l'Europe, et surtout des rois et des princes souverains de Prusse, de Hanovre, des divers États d'Allemagne, de Russie, et des États du Nord.

Les Journaux et Recueils périodiques allemands et suisses, qui consacraient de nombreux articles à cette Méthode, sur laquelle près de quatre-vingts différents ouvrages furent publiés en moins de trois années, rendirent un compte avantageux d'un ouvrage français dans lequel elle était exposée avec de grands développements, avec clarté et avec fidélité, sous les yeux et avec l'entière approbation de son inventeur, homme vénérable qu'une sorte de génie instinctif, une vocation intérieure et puissante avaient poussé fortement à rechercher et à mettre à exécution les meilleurs moyens de commencer la régénération morale

de l'espèce humaine par un *Système pratique d'Éducation et d'Instruction perfectionnées.*

Le roi de Bavière, MAXIMILIEN-JOSEPH, adressa des félicitations et des remercîments à l'auteur, dans une LETTRE *écrite de* MUNICH, *le* 22 *décembre* 1812. — Le roi de Prusse, FRÉDÉRIC-GUILLAUME, lui écrivit, en date de BRESLAU, *du* 16 *mars* 1813, une LETTRE, accompagnée de l'envoi d'une médaille d'or, « pour lui témoigner sa reconnaissance, et pour rendre justice à la pénétration avec laquelle il avait approfondi le système et les vues de Pestalozzi. » — Le respectable CHARLES D'ALBERG, prince-primat, qui lui-même avait connu personnellement Pestalozzi et l'honorait de son estime particulière, exprima sa vive sympathie à l'écrivain français, qui s'était rendu l'interprète et le commentateur du célèbre pédagogue suisse. — S. A. I. et R. le prince EUGÈNE (BEAUHARNAIS), vice-roi d'Italie, et M. le comte de MONTALIVET, ministre de l'intérieur en France, accordèrent aussi leurs éloges et leurs encouragements au même écrivain, et manifestèrent l'intention d'introduire dans les écoles publiques d'Italie et de France quelques-unes des améliorations qui avaient été appliquées avec succès dans l'Institut normal et expérimental d'Yverdun.

Aujourd'hui, en 1842, PESTALOZZI est descendu, depuis plus de quinze années, dans la

tombe; l'INSTITUT D'YVERDUN, qu'il avait fondé, n'existe plus. La plupart de ses collaborateurs, de ses instituteurs et de ses élèves ont aussi disparu de la scène du monde, ou sont dispersés dans beaucoup de contrées et de carrières différentes. Bien peu d'entre eux sont restés fidèles à sa mémoire et à ses doctrines, ainsi qu'à l'observation religieuse des règles et des principes qu'il avait professés et appliqués. Un seul Établissement, très-digne de l'attention des amis de l'humanité, et dans lequel vit encore tout entier l'esprit de Pestalozzi, l'INSTITUT D'ÉDUCATION D'HOFWIL, *près Berne,* fondé et dirigé par le respectable FELLENBERG, ancien ami et presque disciple de Pestalozzi, dans le sein duquel il avait puisé ses premières inspirations, reproduit, de nos jours, et très-fidèlement à beaucoup d'égards, l'Institution si bienfaisante et si pure, mais dont l'existence fut si courte et si éphémère, que j'ai tâché de présenter vivante et en action dans cet ouvrage.

La BONNE ET TENDRE MÈRE DE FAMILLE, *véritable et unique type de l'Éducation perfectionnée,* voudra connaître à fond une *Institution modèle* où elle pourra puiser utilement des instructions, des directions et des vues pratiques, dont son cœur lui fera sans doute apprécier la bonté, mais qu'une volonté forte et persévérante la rendra seule capable de bien appli-

quer avec ses enfants. Elle ne sera point rebutée par des détails quelquefois arides et minutieux, par des discussions un peu abstraites, par des répétitions fréquentes que l'auteur aurait peut-être dû éviter, et qui, néanmoins, contribueront, je l'espère, à inculquer plus fortement dans les esprits, à graver dans les cœurs, à identifier avec les habitudes et les relations journalières, des sentiments, des idées et des procédés, trop souvent étrangers aux personnes appelées à diriger, à former et à instruire la première enfance, l'adolescence et la jeunesse.

Le plus impérieux besoin des sociétés humaines est la bonne Éducation et l'Instruction solide et complète des générations nouvelles qui viennent s'incorporer à nous, et qui doivent nous remplacer.

Satisfaire à cet immense besoin, c'est l'obligation sacrée, le véritable intérêt de conservation, la condition essentielle d'existence et de puissance durable d'un gouvernement qui a le sentiment de ses devoirs, et qui veut fortement la prospérité et la gloire du pays dont l'administration lui est confiée.

Si l'ouvrage que je publie, et qui renferme, je crois, un ensemble assez complet de principes et de vues sur l'Éducation, peut fixer l'attention des hommes préposés à la haute direc-

tion de l'Instruction publique, et s'ils y trouvent quelques idées dont l'application pratique leur paraisse bonne et utile, et appropriée à nos besoins actuels, je me féliciterai d'avoir pu coopérer ainsi, pour ma faible part, aux améliorations si urgentes que réclame, dans beaucoup de branches, notre système actuel d'éducation et d'enseignement. Le concours des hommes de bien et des amis du progrès social, sagement et largement compris, est très-nécessaire pour amener ces bienfaisans résultats; et je répète ici avec une intime et profonde conviction ce que j'ai dit ailleurs (1) : AIMER LES HOMMES *est la première condition pour les former dans l'enfance et dans la jeunesse; pour les conduire et les gouverner dans l'âge mûr.*

N. B. Je crois devoir placer ici le RÉSUMÉ SOMMAIRE DE L'ÉDUCATION PESTALOZZIENNE, qui présente en quelques pages l'analyse assez complète de l'ouvrage entier auquel il sert de préambule, et qui me paraît devoir en rendre l'intelligence plus facile. Je terminerai cet AVERTISSEMENT par une ÉPITRE EN VERS A LA SUISSE, dans laquelle j'ai payé un double tribut à ses deux illustres citoyens, FONDATEURS D'INSTITUTS D'ÉDUCATION MODÈLES, PESTALOZZI et FELLENBERG.

(1) ESSAI GÉNÉRAL D'ÉDUCATION, etc. Seconde édition. Paris, 1835. *Avis préliminaire*, L'AUTEUR AU LECTEUR, pag. 12 et 13.

IDÉE GÉNÉRALE

DE LA

MÉTHODE D'ÉDUCATION DE PESTALOZZI,

OU

APERÇU DE L'ÉDUCATION PESTALOZZIENNE (1).

L'ÉDUCATION donnée par la *Méthode de Pestalozzi*, souvent citée, mais encore trop peu connue, *diffère essentiellement des Éducations ordinaires* : par ses *Principes fondamentaux*; par les *Caractères distinctifs* qui lui sont propres; par les *Moyens spéciaux* qu'elle emploie; par les *Résultats positifs* qu'elle doit produire. Ces *quatre points de vue généraux*, sous lesquels elle est considérée, forment les *quatre divisions* d'un ouvrage qui en contient l'*Exposé* fidèle.

Cette ÉDUCATION PESTALOZZIENNE est, à la fois, dans ses *vues théoriques* et dans ses *applications* :

1. Éminemment PROVIDENTIELLE et RELIGIEUSE : Elle reproduit, dans tous ses actes, la pensée et, pour ainsi dire, la présence de la Divinité; en respectant elle-même l'enfant, elle l'habitue à se respecter, lui et les autres hommes; elle le pénètre de la dignité, de la sainteté de sa nature et de sa destination.

2. MORALE et LOGIQUE : elle parle toujours au cœur et à la raison; elle rapporte toutes ses instructions, tous ses exercices à la culture de l'âme et à celle de l'esprit.

(1) Voyez l'ESSAI GÉNÉRAL D'ÉDUCATION, *physique, morale et intellectuelle*, etc. Seconde édition, Paris, 1835, troisième partie, seconde section, chapitre VIII, p. 250, 254.

3. Organique et complète, au lieu d'être superficielle, partielle, et purement mécanique : elle pénètre et forme l'homme tout entier.

4. Libre et naturelle, au lieu d'être gênée, contrainte, servile, et, pour ainsi dire, artificielle et factice : elle laisse l'enfant se développer en liberté tout entier, et prononcer fortement sa véritable nature.

5. Harmonique dans toutes ses parties : elle s'attache à mettre d'accord et en harmonie le *développement des facultés* et *l'acquisition des connaissances.*

6. Positive : elle reconnaît, dans la nature intérieure de l'homme, un *germe fécond par lui-même à développer,* au lieu de n'y voir, comme l'Éducation vulgaire, qu'un *vase vide à remplir.*

7. Intuitive, ou toujours appliquée à faire servir au *développement* et à *l'instruction* des enfants *l'action primitive de leur intelligence* qui doit éclairer les objets de sa propre lumière : elle emploie partout une *méthode intuitive,* et donne ainsi l'intuition, ou la *vue intérieure, claire et distincte,* de tout ce qu'elle apprend.

8. Graduelle et progressive : elle s'avance toujours du simple au composé, du connu à l'inconnu.

9. Liée et continue dans toutes ses parties : elle enchaîne toutes ses opérations, pour en former une série sans lacunes.

10. Mixte et combinée : elle participe à la fois de l'*Éducation privée* ou *domestique,* et de *famille;* de l'*Éducation publique et sociale*

11. Analytique : elle isole et sépare chacun des éléments, chacune des sphères dont elle se compose, chacun des objets de l'enseignement, chacune des habitudes qu'elle veut donner, chacun des exercices par

lesquels elle développe les facultés; elle s'attache à distinguer, à bien apprécier les principes particuliers, susceptibles de modifications infinies, qui concourent, soit à des époques différentes, soit simultanément, à la formation et au développement de l'homme, savoir : 1°. La *Mère* de l'enfant, son *père*, sa *famille;* 2°. l'*École* ou l'*instituteur* qui leur succède, ou qui se combine avec eux; 3°. La *nature extérieure*, qui s'unit à la double action de la mère et des parents, de l'instituteur ou de l'école; 4°. La *société*, ou les rapports de l'enfant avec d'autres individus, hors de sa famille; 5°. Le *noviciat*, ou l'*apprentissage de chaque état* ou *profession*, qui devient, pour l'enfant ou pour le jeune homme, une sphère nouvelle dont il reçoit l'impression et subit l'influence.

12. Habituellement PRATIQUE, ou fondée sur l'existence même : elle puise les moyens et les ressorts qu'elle emploie dans toutes les circonstances de la vie; tout ce qui environne l'enfant devient un motif et un mobile pour le faire agir, et contribue à développer ses facultés et son caractère.

L'ÉDUCATION, dont nous venons de signaler les *douze éléments primitifs*, ou *principes fondamentaux*, est également, dans les relations de l'instituteur avec ses élèves :

1°. *Douce* et *tendre*, *affectueuse* et *maternelle;* la MÈRE DE FAMILLE est le *type* et le *modèle naturel de l'éducation*, comprise dans son véritable sens (1).

(1) La *Mère de Famille* est la fidèle image de *l'Éducation Pestalozzienne*. L'amour maternel absorbe la mère. Celle-ci embrasse l'enfant sous tous les rapports; elle éveille, excite ses sentiments, dirige ses actions, prend et aime l'enfant tout entier, se donne tout entière à lui. Cette généralité d'influence est l'un des traits caractéristiques de la Méthode, qui prend la

2°. *Rationnelle* ou *raisonnée.*

3°. *Simple* et *claire* dans toutes ses opérations.

4°. Inspirée et dirigée par un *esprit de détail* et par un *esprit d'ensemble.*

5°. *Solide* et *substantielle;* elle donne *tout au fonds des choses.*

6°. *Proportionnelle* dans ses divers degrés, toujours attentive à fondre ensemble la *forme de l'enseignement* et les *objets mêmes des connaissances.*

7°. *Régulière* dans ses procédés et dans ses actes.

8°. *Primaire, secondaire,* et, à quelques égards, *spéciale* et *professionnelle.*

9°. *Modifiée,* ou *relative,* suivant les sexes, et faisant servir, d'après le vœu de la nature et le but de la société, le rapprochement même des enfants des deux sexes à leur culture et à leur perfectionnement mutuels. L'Éducation ordinaire des jeunes garçons et des jeunes filles, soigneusement tenus dans un état de séparation habituelle et d'isolement absolu, tandis qu'ils sont destinés à vivre ensemble, est évidemment incomplète, défectueuse, et un véritable contre-sens.

10°. *Exemplaire* et *normale,* ou dirigée dans la vue

Mère pour type et pour modèle. L'ensemble des forces de l'enfant est occupé et développé. Elle forme à la fois son corps et ses habitudes, son cœur et son esprit. L'amour devient le principe de l'obéissance; l'enfant se porte de cœur et d'âme, par sentiment, par instinct, à faire tout ce que sa mère demande. La mère, lorsqu'elle veut faire obéir l'enfant, le fixe sur un point donné pour maintenir son attention et son activité, pour lui faire saisir l'individualité de chaque objet.—Une fille oublie tout pour faire plaisir à sa mère, passe la nuit pour s'occuper d'une broderie ou d'un travail qu'elle lui destine. Elle acquiert, par une habitude salutaire, par l'influence d'un principe pur et louable, d'un mobile éminemment moral, la force de se vaincre elle-même, de dompter la nature...

de former à la fois des instituteurs et des méthodes pratiques d'éducation et d'enseignement.

11°. *Expérimentale :* elle recueille, pour le perfectionnement de l'Éducation, des expériences journalières sur la marche et le développement progressif de la nature humaine.

12°. *Industrielle* et *artistique*, ou préparatoire pour l'industrie, pour les arts et métiers, et pour les beaux-arts : elle développe l'*esprit d'industrie*, en exerçant les enfants à trouver eux-mêmes les éléments de ce qu'ils apprennent, en les rendant soigneux et industrieux dans tout ce qu'ils font.

Enfin, cette Éducation est essentiellement, et toujours *vivante* et *active* (toutes les *instructions* sont des *exercices ; tout est fondé sur l'action*) ; *réciproque* et *mutuelle*, sans altérer les relations entre les enfants par le ressort dangereux et souvent corrupteur de l'*émulation* (chaque élève trouve en lui-même, dans le sentiment de son amélioration morale, de son instruction, de ses progrès, la récompense d'avoir bien travaillé, de s'être bien conduit, la disposition à s'améliorer et à s'instruire de plus en plus) ; *physique* et *gymnastique ; morale* et *sociale ; politique* et *nationale ; littéraire* et *intellectuelle ; scientifique* et *philosophique ; générale* et *universelle*, ou propre à développer et à perfectionner l'homme dans tous les sens et sous tous les rapports.

Par le fait seul de cette Éducation, bien comprise, exactement appliquée, chaque génération serait, après un intervalle de quelques années, ce qu'elle devrait être en effet, une *continuation perfectionnée de la génération précédente.*

A LA SUISSE.

SEPTEMBRE 1840 (1).

Je puis donc te revoir, ô ma SUISSE chérie!
Qui fus longtemps pour moi comme une autre patrie.
Je puis revoir tes bois, tes coteaux, tes vallons,
Les vieux et noirs sapins qui couronnent tes monts,
Et tes riants chalets, et tes verts pâturages;
Tes sites tour à tour gracieux ou sauvages;
Et ces rocs escarpés où tes robustes mains
Jusqu'à leur cime altière ont tracé des chemins;
Ces modestes hameaux qui, sous leurs toits rustiques,
Conservent les vertus, les coutumes antiques.
Devant chaque maison, un banc hospitalier
Semble dire au passant : « Entre dans ce foyer;
C'est la fraternité qui t'attend, qui t'invite;
Et chacun dans ce lieu bénira ta visite. »
On entre, on est admis. A peine sur le seuil,

(1) Au mois de *septembre* 1840, à l'issue de la *huitième session* du *Congrès scientifique de France*, tenue à Besançon, où M. TOURRENGIN, préfet du Doubs, avait été nommé président général du Congrès, et MM. de CAUMONT et JULLIEN DE PARIS, vice-présidents, l'auteur de cet ouvrage profita des derniers beaux jours de l'automne pour faire une rapide excursion en Suisse. Près de vingt-trois ans s'étaient écoulés depuis son dernier séjour dans cette belle et pittoresque contrée, où il avait passé quelques moments tranquilles et heureux, loin du tourbillon corrosif des affaires et des passions politiques, loin des pénibles et assujettissants devoirs que lui avaient longtemps imposés des fonctions antipathiques à ses goûts, loin des embarras et des chagrins nés trop souvent pour lui, dans sa patrie, des services mêmes qu'il avait rendus à la chose publique, ou à des hommes fourbes et ingrats dont il était devenu la proie et la victime. Il aimait à revoir ces lieux auxquels se rapportaient quelques doux souvenirs de sa vie; et l'ÉPITRE A LA SUISSE, qu'on imprime ici pour la première fois, a été inspirée par ces souvenirs et par les impressions fraîches et pures qu'avaient gravées depuis longtemps et que faisaient renaître en lui les grandes scènes de la nature dont il était témoin.

On goûte le plaisir d'un bienveillant accueil.
On s'entretient des champs, de la belle nature,
Des travaux d'une habile et féconde culture,
Des richesses du sol; puis, des arts de la paix,
Qui prodiguent partout leurs immenses bienfaits;
Des prodiges récents créés par l'industrie;
De ces chemins de fer, chefs-d'œuvre du génie,
Qui, rapprochant les lieux et les peuples lointains,
Un jour, des nations changeront les destins.
Par eux sera brisé le joug de l'esclavage;
Et le fer, trop longtemps instrument de carnage,
Don fatal qu'exploïta la race de Caïn,
Réparant tous les maux qu'il fit au genre humain,
Gage heureux d'union, bienfaiteur de la terre,
Fera cesser enfin les horreurs de la guerre,
Et viendra, déjouant les complots des pervers,
De liens fraternels enlacer l'univers.
Dans un vague avenir j'entrevois ces miracles.
Il faut lutter encor contre beaucoup d'obstacles;
Mais l'humaine raison doit triompher enfin.
Aux nuages brumeux succède un ciel serein;
Et mon cœur rajeuni veut saluer l'aurore
Dont à mes yeux déjà l'horizon se colore,
Qui de cet âge d'or, par nos pères chanté,
Tôt ou tard dotera notre postérité.
Cette noble Helvétie et ses beautés sublimes,
Et ses agrestes monts, leurs orgueilleuses cimes,
Ses antiques forêts, ses rapides ruisseaux,
Dans le creux des ravins leurs bouillonnantes eaux,
Ses lacs majestueux et leurs ondes bleuâtres,
Des coteaux d'alentour les verts amphithéâtres
De sentiments plus vifs font palpiter mon sein,
Font briller devant moi comme un rayon divin;
Cette grande Nature est le Dieu qui m'inspire.
Mon cœur s'épanouit; je contemple, j'admire
De ces magiques lieux l'auguste majesté
Tout empreinte du sceau de la Divinité;
Et, secouant le joug de mon âme oppressée,
Dans un long avenir je plonge ma pensée.

L'avenir m'apparaît comme un vivant tableau,
Comme un vaste miroir, comme un monde nouveau,
Où des peuples futurs les races fraternelles
Goûteront de la paix les douceurs éternelles,
Où des rois conquérants, auteurs de tant de maux,
Successeurs d'Attila, détestables fléaux,
Les noms seront maudits, la mémoire exécrée;
Où la seule vertu, triomphante, honorée,
Des mortels, devenus plus heureux et meilleurs,
Par L'ÉDUCATION réformera les mœurs.
De L'ÉDUCATION la puissante influence
Doit rendre au genre humain sa première innocence.
Mais cet art bienfaiteur, détourné de son but,
A l'humaine faiblesse a payé son tribut,
Et souvent exploité par des mains inhabiles
N'a produit que des cœurs dépravés et serviles.
Deux fils de l'Helvétie, au cœur pur, généreux,
Ont de l'humanité su comprendre les vœux.
L'un et l'autre, voués au culte de l'enfance,
Ont formé de concert une sainte alliance,
Pour que les rejetons à leurs soins confiés
Du contact des humains fussent purifiés;
Pour que les préjugés, les passions haineuses,
Les vices corrupteurs, leurs suites dangereuses
Qui d'une vie entière empoisonnent le cours,
Les écrits immoraux, les imprudents discours,
Ne pussent approcher du sacré sanctuaire
Où devait s'exercer leur pieux ministère.
Ils ont rempli leur tâche; et dans tous les pays
Leurs noms associés sont aimés, sont bénis.
Du bon PESTALOZZI la mémoire honorée,
Par la publique estime en tous lieux consacrée,
Suffit pour rappeler les vertus, la bonté,
La tendre affection, l'ardente humanité,
Qui distinguaient vivant cet ami de l'enfance.
Il poursuivait son œuvre avec persévérance;
Mais, étranger au monde et véritable enfant,
Trop crédule, trop bon, à l'excès confiant,
Ne pouvant soupçonner le vice, ni le crime,

De ses propres vertus il devint la victime;
Et de cruels chagrins, au déclin de ses jours,
Tourmentèrent sa vie, en hâtèrent le cours.
Son ami dévoué, son compagnon fidèle,
Des vrais instituteurs digne et parfait modèle,
Dans Hofwil, FELLENBERG, pratiquant ses leçons,
Loin du bruit des cités, au sein de frais vallons,
Habile observateur des lois de la nature,
Tout entier au grand art de l'humaine culture,
De vingt pays divers réunit sous ses yeux
D'une élite d'enfants le dépôt précieux,
Et mettant à profit sa longue expérience,
Leur apprend tour à tour vertu, travail, science,
Nourrit avec ardeur leurs généreux penchants,
D'une prudente main écarte les méchants,
Dompte les passions par des freins salutaires,
Forme les volontés, les mœurs, les caractères,
Double l'activité par de puissants ressorts,
Donne la force à l'âme et la vigueur au corps,
Et grave dans les cœurs cette foi vive et pure,
Lien du Créateur avec la créature.
Par lui, du laboureur les utiles travaux,
Enrichis chaque jour de procédés nouveaux,
Viennent doubler, tripler les produits de la terre,
Et bannissent au loin la hideuse misère,
La paresse, la faim et la mendicité,
Germes féconds de maux et d'immoralité.
Dans les nombreux cantons dont le Corps Helvétique,
Vaste et puissant faisceau, forme sa république,
Maint autre citoyen, éclairé, généreux,
Du sage FELLENBERG émule ingénieux,
Ami du premier âge et son guide fidèle,
Pour le conduire au bien rivalise de zèle.
Pourrais-je t'oublier, vénérable vieillard,
Dont s'honore Fribourg, savant et bon GIRARD (1),

(1) Révérend père cordelier, homme simple, bon, instruit, éminemment religieux, mais tolérant et vrai philosophe; éprouvé par de longues persécutions parce qu'il a voulu réformer l'éducation dans le canton de Fribourg, où il avait fondé une *École française* perfectionnée.

Trop longtemps méconnu, qui consacras ta vie
A l'éducation des fils de ta patrie;
Qui, nourri d'Aristote et du divin Platon,
De Rollin, de Rousseau, de Locke et Fénélon,
Caches modestement sous l'habit monastique
Et dans l'ombre du cloître un philosophe antique,
Un régénérateur de la société,
Un flambeau de l'enfance et de l'humanité.
Ta raison nous fait voir la langue maternelle,
Instrument précieux, source toujours nouvelle
De l'humaine culture; et tes savants travaux
Nous font apprécier la science des mots,
Et dans l'expression, dans le simple langage,
Des sentiments du cœur nous révèlent l'image,
Qui, pour l'observateur, devient comme un miroir,
Où l'homme tout entier à ses yeux se fait voir.
Tes méditations et ta philosophie,
Fruits d'un heureux accord de l'âme et du génie,
Par des sentiers nouveaux guident l'instituteur,
Pour comprendre et finir l'œuvre du Créateur.
Aux autres nations offrant un grand exemple,
De L'ÉDUCATION L'HELVÉTIE est le temple.
La prodigue nature épanche avec amour
Ses magiques beautés sur cet heureux séjour;
Et les profusions de sa magnificence
Éveillent dans les cœurs, dès la première enfance,
Un sentiment secret, profond, religieux,
Des humaines vertus inspirateur pieux,
Solide fondement, germe fécond, mobile
Des nobles qualités qui rendent l'homme utile
Aux autres, à lui-même, à la société,
Et transmettent son nom à la postérité.

INTRODUCTION

CONTENANT

L'EXPOSÉ DE LA MARCHE SUIVIE PAR L'AUTEUR DANS SES RECHERCHES.

Le travail que je vais offrir est le résultat d'un examen approfondi de la Méthode et de l'Institut d'éducation de Pestalozzi, auquel je me suis livré sans interruption pendant plus de deux mois. Je crois devoir rendre compte de la marche que j'ai suivie dans cet examen, pour faire apprécier le degré de confiance qu'il peut inspirer.

Je commencerai par avancer qu'un grand obstacle paraissait devoir s'opposer au succès de mes efforts. Je n'ai malheureusement aucune connaissance de la langue allemande, langue maternelle de Pestalozzi et de ses collaborateurs, qui presque tous ont beaucoup d'embarras à s'exprimer en français; j'ai donc éprouvé des difficultés infinies dans mes relations avec eux, tant pour leur faire bien saisir mes questions et mes objections, que pour comprendre moi-même le sens de leurs réponses, et pour pénétrer dans leurs vues les plus intimes et dans les parties souvent très-métaphysiques, abstraites et obscures, de leurs doctrines sur la nature de l'homme, et sur les moyens les plus convenables à employer pour cultiver et développer ses facultés. D'ailleurs, tous les ouvrages qui ont paru sur leur Méthode et leur Institut étant écrits en allemand, il m'a été impossible de les lire; je dois excepter l'*Exposé de la Méthode élémentaire de* Pestalozzi, publié en français, en 1805, par M. *Alexandre* Chavannes (de Lauzanne), ouvrage d'un observateur judicieux, estimable et instruit, que j'ai lu avec beaucoup d'intérêt, mais qui ne pouvait, à l'époque où il a été publié, présenter le tableau complet de la Méthode et de l'Institut, tels qu'ils existent en 1811 et 1812.

Depuis mon départ d'Yverdun, il a paru un second ou-

vrage, écrit à la fois en allemand et en français sur le même sujet, c'est le *Rapport présenté à la Diète Helvétique sur l'Institut d'Yverdun,* par la Commission chargée de l'examiner. Ce travail, qui n'a été publié et n'est parvenu à ma connaissance que lorsque le mien était déjà entièrement terminé, renferme de justes éloges, mêlés à de sages reflexions et à quelques judicieuses critiques. Il intéresse doublement par l'exposition de la Méthode et par les digressions savantes que les Commissaires ont su fondre dans leur Rapport. Mais, quoiqu'ils se plaisent à rendre hommage aux vues philanthropiques et aux excellentes intentions de Pestalozzi, on peut leur reprocher de méconnaître quelquefois le véritable esprit et les caractères essentiels de sa Méthode, la nature des obstacles qu'il a eu besoin de combattre et de vaincre, l'insuffisance des moyens dont il a pu disposer, et la réalité des succès qu'il a déjà obtenus. Si, comme je l'ai entendu assurer, la visite de ces Commissaires à l'Institut n'a pas été prolongée au delà de trois jours, cette rapide apparition n'a certainement pu suffire, même à des juges exercés, pour prendre une connaissance complète de l'établissement, pour approfondir, et pour apprécier les vues théoriques et les applications pratiques de ses méthodes.

Privé de ce dernier ouvrage, qui n'existait point encore, et n'ayant pu trouver dans l'autre, qui avait paru depuis cinq années, que des renseignements incomplets, pour l'époque à laquelle j'écrivais, je me suis vu réduit à puiser tous ceux dont j'avais besoin, soit dans mes propres observations, soit dans des entretiens péniblement suivis avec des hommes obligés de m'exposer des idées souvent nouvelles pour moi, ou même contraires à celles dont j'avais été nourri, dans une langue qui ne leur était point familière. J'ose espérer néanmoins que ces obstacles mêmes m'auront été plus favorables que nuisibles. D'un côté, l'isolement absolu dans lequel je me trouvais, et l'impossibilité de consulter les nombreux ouvrages allemands, écrits pour et contre la Méthode, m'ont garanti de toute espèce de prévention et de partialité : de

l'autre, l'extrême difficulté de mes communications verbales m'a imposé la loi d'une attention plus continue et plus réfléchie pour ne rien laisser échapper, d'une exactitude plus scrupuleuse pour reproduire avec fidélité tout ce que j'avais pu recueillir.

Chacun de mes entretiens sur l'Institut offrait la combinaison singulière de deux hommes qui s'entendaient d'abord très-difficilement, par le langage, mais qui ne tardaient pas à s'entendre parfaitement par le cœur et par la pensée. L'un, Allemand (tour à tour Pestalozzi, ou quelqu'un de ses estimables collaborateurs), possède à fond sa langue, dans laquelle il pense et crée; mais il sait peu, il parle mal et péniblement le français. L'autre (moi) ne sait pas un seul mot d'allemand, mais devine, saisit, exprime la pensée, le sentiment, qui sont en harmonie avec les siens, et dont il trouve le germe dans son esprit et dans son cœur, lors même qu'ils attaquent des préjugés que sa seule raison n'avait pas toujours eu la force de dissiper; il ajoute, étend, développe, fait ressortir les idées et les vues qui lui sont présentées. Sans l'obstacle résultant de la différence des langues, on s'entendrait plus vite, on approfondirait moins, il y aurait moins de choses substantielles; on s'arrêterait à la surface des idées; l'amalgame ne serait pas aussi complet. Une seule phrase, un simple mot, fournissent quelquefois la matière d'un long développement : les deux interlocuteurs excitent et fécondent mutuellement leur méditation et leur pensée.

Qu'il me soit permis d'émettre ici, sur la manière de parler et d'écrire de quelques philosophes allemands, un jugement que j'ai entendu porter par des hommes instruits, et que plusieurs de leurs compatriotes, éclairés et impartiaux, m'ont eux-mêmes confirmé. On leur reproche de ne pas savoir exprimer leurs idées dans un style naturel, simple et clair, qui puisse être facilement compris, et même d'affecter à dessein une certaine obscurité.

Dans l'exposition des systèmes philosophiques, surtout, chaque auteur se crée un langage qui lui est propre, une

sorte de dialecte quelquefois inintelligible pour un grand nombre de ses lecteurs. Il forge alors des mots entièrement nouveaux, ou des mots composés et dérivés; ou bien encore, il attache un sens particulier, inusité, mystérieux, à des expressions reçues dans le langage ordinaire. Les Français, en général, ont peut-être moins de profondeur; mais leur langue et leur méthode se distinguent éminemment par le mérite de la clarté. La philosophie allemande, au contraire, pareille au Protée de la Fable, qui se produit sous mille formes différentes avant de se montrer sous sa forme véritable, s'enveloppe souvent de nuages, et s'enfonce dans les ténèbres de l'abstraction et de la métaphysique ; elle a besoin d'être conduite par force au grand jour; il faut déchirer le voile qui la couvre pour pénétrer ses secrets. On est donc fondé à croire qu'un philosophe allemand, combiné avec un écrivain français, qui lui sert d'interprète et de commentateur, peut, par ce moyen, rendre sa doctrine plus facilement accessible à tous les esprits capables de la connaître et de la juger.

Je reviens à la manière dont j'ai procédé dans mes recherches. J'avais d'abord présumé, en allant visiter l'Institut d'Yverdun, que sept ou huit jours m'auraient suffi pour terminer l'examen que je voulais en faire. Mais, après dix jours entiers d'un travail opiniâtre, j'ai reconnu que j'étais loin d'avoir atteint mon but, et qu'il me fallait, pour y parvenir, m'enfoncer beaucoup plus avant dans l'étude de la Méthode et dans tous les détails de ses applications aux différentes branches des sciences.

La plupart des gouvernements de l'Europe ont envoyé successivement des hommes instruits ou des jeunes gens destinés à la carrière de l'instruction publique pour visiter l'Établissement de Pestalozzi, et pour prendre connaissance de ses méthodes d'enseignement. Peu de temps avant mon arrivée, la Diète Helvétique avait chargé une Commission spéciale, dont j'ai cité plus haut le Rapport, de se rendre à Yverdun pour le même objet. J'ai attaché quelque importance à ce qu'un Français, occupé d'un semblable

travail, évitât surtout le reproche qu'on a fait quelquefois à sa nation, de voir superficiellement et de juger légèrement, et pût mériter l'éloge d'avoir fait un Rapport exact, détaillé et à peu près complet.

I. Après avoir jeté un premier coup d'œil sur l'Institut de Pestalozzi, avoir proposé plusieurs questions à lui-même, à ses instituteurs et à quelques élèves, et avoir recueilli par écrit un assez grand nombre de notes, j'ai commencé par donner la série des objets sur lesquels je désirais m'entretenir avec les différentes personnes attachées à l'établissement, pour bien pénétrer dans toutes ses parties.

II. Quand j'ai pu connaître à peu près la nature du terrain sur lequel je devais agir, j'ai disposé mon plan d'opérations. Comme j'avais déterminé d'avance l'ordre de mes entretiens et les points sur lesquels je voulais prendre des informations, j'ai pu entrer successivement, avec les principaux instituteurs et sous-maîtres, dans tous les détails relatifs aux diverses branches de l'enseignement et à la théorie complète de la Méthode, différemment modifiée dans chacune d'elles; j'ai comparé les manières d'enseigner chaque science, ou les théories particulières entre elles; puis, avec les exercices pratiques correspondants; enfin, les exercices pratiques entre eux et avec leurs théories respectives, pour juger si un même esprit, une direction commune, un ensemble de principes et de procédés analogues se retrouvaient partout, en sorte qu'il y eût harmonie et unité.

III. Après avoir terminé mes excursions, pour ainsi dire, vagabondes, mais toujours rapportées au but principal de mes recherches; après avoir discuté avec les instituteurs leurs divers modes d'enseignement, avoir assisté aux classes et aux leçons particulières, avoir interrogé plusieurs élèves pris au hasard, avoir examiné séparément ceux des élèves qui avaient passé le plus de temps à Yverdun (cinq, six et même sept années), et qui pouvaient m'offrir des résultats plus positifs; après avoir vécu en quelque sorte au sein de la famille de l'Institut, comme un de ses membres, et observé les élèves dans toutes les circonstances de leur vie

habituelle, dans leurs études et dans leurs classes, dans leurs récréations et dans leurs jeux, au jardin, à la promenade, dans leurs différents exercices gymnastiques, militaires, de chant, de religion, dans leurs prières, dans leurs relations journalières avec le chef de l'établissement, qui n'est pour eux qu'un bon père de famille, et avec les instituteurs qui sont des amis plutôt que des maîtres, dans leurs repas et même dans leur sommeil; après avoir enfin pris connaissance de tous les détails intérieurs, j'ai cru devoir remonter à la première origine de la Méthode et de l'Institut, les étudier dans leur germe et dans la première conception, encore informe et imparfaite, de Pestalozzi. J'ai donc suivi pas à pas la marche historique et le développement de la Méthode, l'organisation de l'Institut, ses modifications, ses vicissitudes, d'après la succession des temps et la série des événements, ou *l'ordre chronologique*.

IV. Leur histoire détaillée m'avait paru nécessaire pour les mieux approfondir : j'ai repris en entier l'un et l'autre, d'après une suite d'idées successives et enchaînées, ou d'après un *ordre analytique et philosophique*. Pestalozzi et ses principaux collaborateurs ont passé en revue avec moi leur théorie générale de l'homme et de l'éducation, base de la Méthode; la théorie de la Méthode elle-même, qui n'est que celle de l'homme et de l'éducation réalisée et appliquée; enfin, l'organisation même de l'Institut, qu'on peut considérer comme la Méthode pratiquée, et, pour ainsi dire, personnifiée. Nous avons examiné l'Institut lui-même dans toutes les parties de son existence intérieure, dans sa marche ou dans le jeu de ses rouages, et dans ses produits, d'abord, sous les *trois grands rapports*, *physique*, *moral*, *intellectuel*, comprenant les trois branches essentielles et fondamentales de tout système complet d'éducation ; puis, sous *cinq* autres *points de vue généraux*, qui le caractérisent spécialement :

1°. Comme INSTITUT D'ÉDUCATION DES GARÇONS, qui embrasse les deux degrés de l'*enseignement primaire* et de l'*instruction secondaire*, applicables à toutes les classes de la

société, et qui s'occupe, en particulier, des enfants des classes pauvres et industrielles, dans la vue de les rendre plus essentiellement utiles à l'État.

2°. Comme INSTITUT DES JEUNES FILLES (formant une section distincte placée dans une maison particulière, entièrement séparée du bâtiment où se trouve l'Institut des garçons), qui procure l'avantage de rapprocher les deux sexes sous les yeux d'observateurs attentifs et éclairés, de comparer exactement leur marche et leur progrès et les nuances caractéristiques propres à l'éducation de l'un et de l'autre.

3°. Comme INSTITUT NORMAL, destiné à former, d'un côté, de bons instituteurs de l'enfance et de la jeunesse, d'excellents maîtres d'école pour les écoles primaires : de l'autre, d'habiles institutrices et de bonnes mères de famille, capables de bien élever leurs enfants ; et devant en même temps fournir les moyens de perfectionner les méthodes pratiques d'enseignement suivies jusqu'à présent, et la science même de l'éducation.

4°. Comme INSTITUT EXPÉRIMENTAL, dans lequel on fait et on recueille avec soin des observations journalières, des expériences suivies et raisonnées, souvent neuves, toujours utiles, sur la marche naturelle du développement progressif de l'homme et de ses facultés, et sur les vrais éléments de sa formation et de sa culture.

5°. Comme INSTITUT SPÉCIAL INDUSTRIEL, ou du moins *préparatoire pour l'industrie et pour les arts et métiers.*

Ces différents points de vue seront exposés séparément, avec les développements dont ils paraissent susceptibles, dans autant de chapitres distincts dont l'ensemble présentera un tableau de l'Institut, considéré sous toutes ses faces et dans toutes ses parties.

V. Enfin, lorsque après avoir parcouru les degrés précédents, j'ai pu me regarder comme maître de mon sujet, j'ai repris à ma manière tous les éléments que je m'étais presque appropriés, en les remaniant plusieurs fois dans tous les sens, et j'ai cru devoir déterminer un certain nombre d'ÉLÉMENTS PRIMITIFS ou de PRINCIPES FONDAMENTAUX, de CARACTÈRES

ESSENTIELS et DISTINCTIFS, de MOYENS SPÉCIAUX D'EXÉCUTION, de RÉSULTATS GÉNÉRAUX, qui m'ont paru constituer l'ESPRIT ou la PHILOSOPHIE de la MÉTHODE et l'essence même de l'Institut. J'ai revu avec attention chacune des branches dont ils se composent, sous les quatre nouveaux rapports que je m'étais rendu propres. J'ai déterminé, dans chacun de ces rapports, plusieurs points de vue particuliers, d'après lesquels j'ai recommencé et complété mon examen. Cette dernière partie de mon travail, plus analytique et plus substantielle que les autres, est celle que je publie aujourd'hui.

Dans une époque, l'une des plus intéressantes et des plus décisives de l'histoire, par l'activité imprimée à l'esprit humain, par l'impulsion progressive donnée aux différentes branches des connaissances, par la régénération des États fondus en quelque sorte dans un système nouveau; quand toutes les institutions relatives à l'instruction publique se réorganisent et doivent prendre un nouvel essor; peut-être un Exposé de vues nouvelles, théoriques et pratiques, sur l'éducation, pourra-t-il être lu avec intérêt. Ces vues ont été conçues et appliquées par un homme simple et bon, ami de l'enfance et de l'humanité (PESTALOZZI), poussé dans ses recherches par une sorte de génie naturel et par un instinct dont la marche n'a pas été philosophique ni raisonnée, mais purement empirique, qui s'est aidé de l'expérience, qui a consulté la nature, qui a consacré trente années d'une vie toujours active à des expériences, à des observations, à des méditations continuelles sur la science et sur l'art pédagogiques, ou sur l'éducation et l'instruction les plus convenables à l'homme. Peut-être l'Exposé de sa doctrine, dans le cas même où toutes ses idées n'obtiendraient pas également l'approbation des meilleurs esprits, pourra du moins suggérer des modifications utiles et des moyens de perfectionnement aux hommes que leurs fonctions publiques ou la nature de leurs travaux particuliers appellent à s'occuper d'une manière plus spéciale de tout ce qui tient à l'éducation et à l'enseignement.

PRÉCIS
SUR L'INSTITUT D'ÉDUCATION
D'YVERDUN,
ORGANISÉ ET DIRIGÉ PAR PESTALOZZI.

Avant de réunir dans un tableau analytique l'ensemble des vues qui appartiennent à la Méthode d'éducation de Pestalozzi, et que je me propose de développer, parce qu'elles forment une espèce de *Code complet d'éducation*, je crois devoir offrir à mes lecteurs une Esquisse générale de l'Établissement dans lequel elle est appliquée. Ils seront peut-être mieux disposés à s'enfoncer dans l'étude quelquefois un peu abstraite de cette Méthode, quand ils pourront se former une idée exacte de la nature de l'Institut, de son organisation, de sa marche et de ses principaux résultats.

Le savant et judicieux auteur de l'*Histoire Littéraire d'Italie*, qui présente un tableau intéressant et instructif de la marche de l'esprit humain dans une grande partie de l'Europe, depuis l'époque de la renaissance des lettres, Ginguené cite avec éloge une maison d'éducation établie à Mantoue, dans le xve siècle, sous les auspices et par les soins de François Gonzague, duc de Mantoue, dont les enfants y étaient élevés.

« Un professeur de belles-lettres, alors célèbre, nommé Victorin de Feltre, dirigeait cet Établissement dans lequel on voyait des galeries, des promenades charmantes, des peintures agréables qui représentaient des enfants se livrant aux jeux de leur âge. On l'appelait la *Maison joyeuse*... L'historien de la vie de Victorin, ajoute Ginguené, fait une description touchante de l'éducation paternelle que recevaient de ce bon professeur, non-seulement les jeunes

princes, mais beaucoup d'autres élèves qu'il avait la permission d'y admettre. Il lui en venait de toutes les parties de l'Italie, de la France, de l'Allemagne, et même de la Grèce; et son école seule donnait à Mantoue une renommée égale à celle des universités les plus célèbres. Victorin de Feltre n'était pas seulement le maître, mais le tendre père de cette jeunesse studieuse. Il ne la formait pas uniquement aux lettres, mais aux vertus, et toujours en mêlant la douceur et les caresses aux leçons, la gaîté au recueillement et les jeux à l'étude. On est surpris de trouver dans un siècle où il y avait encore de la grossièreté dans les mœurs, un modèle aussi parfait d'éducation littéraire et civile. Le titre seul que portait ce lieu d'instruction donne beaucoup à penser et à sentir. Il faudrait envoyer tous les pédants, je ne dis pas du XVe siècle, mais de trois et même de quatre siècles après, prendre des leçons d'éducation à la *Maison joyeuse* (1). »

Cette institution, si remarquable par son nom, sa nature et son objet, se trouve dans un tel rapport avec celle dont je dois ébaucher le tableau, qu'on dirait qu'elle en a fait naître l'idée, et que l'Institut fondé en Suisse par Pestalozzi n'est qu'une fidèle imitation de la Maison joyeuse qui existait à Mantoue. Les environs de l'Institut d'Yverdun offrent aussi des promenades charmantes qui semblent disposées exprès pour les jeux et les plaisirs de l'enfance. Un beau lac, dont les bords sont plantés de longues allées de peupliers, présente à la fois des bains commodes et sûrs pour les enfants et des emplacements favorables pour les former à l'exercice de la natation. Un air pur et des sites variés, qui se multiplient dans les campagnes d'alentour, ajoutent aux avantages et aux agréments de ce séjour délicieux. L'aspect des lieux que doivent habiter les enfants, dans leur premier âge, ne saurait être indifférent pour leur éducation; il produit sur eux une impression profonde et durable; il se grave

(1) *Histoire Littéraire d'Italie,* par Ginguené, t. III, chap. 18, p. 251.

dans leur souvenir et détermine souvent leur manière générale d'envisager l'existence; il exerce une grande influence sur le développement de leur tempérament, de leur caractère et de leur imagination.

Dans la plupart de nos anciens colléges où les écoliers n'entraient que par des espèces de guichets fermés avec des portes de fer et des verrous, où les classes ne recevaient qu'une faible lumière par des fenêtres grillées, où les cours consacrées aux récréations étaient resserrées entre de hautes murailles, l'enfance captive soupirait ardemment après l'époque heureuse où, libre de ses chaînes, elle pourrait franchir cette enceinte. Une demeure triste et sévère, peu différente d'une obscure prison; de graves pédants pour professeurs, destinés à remplacer des parents indulgents et faciles; une discipline dure et gênante, succédant à la douce liberté de la maison paternelle; des reproches amers ou des châtiments honteux, au lieu des douces réprimandes, des punitions légères et des aimables caresses de la tendre mère de famille, tendaient à rendre l'instruction pénible et odieuse, et à flétrir de bonne heure l'imagination. La période de la vie que la nature a le plus exemptée d'inquiétudes et de chagrins, était souvent empoisonnée par la mélancolie et les regrets, par les pleurs, par les désirs impuissants d'une indépendance prématurée.

Mais, supposons un beau ciel, un heureux climat, un séjour enchanteur où des paysages pittoresques charment de tous côtés les regards, une habitation saine et agréable dont les portes s'ouvrent avec le jour et permettent d'aller respirer librement les bienfaisantes émanations du matin dans un vaste enclos, planté d'arbres, baigné par une petite rivière, d'où la vue s'étend au loin sur des prairies et des plaines cultivées, que bordent à quelque distance des coteaux en amphithéâtre, surmontés par des cimes élevées de montagnes. Dans cette habitation, si propre à inspirer les sensations les plus pures et les plus douces par la vue ravissante des beautés de la nature semées avec profusion autour d'elle,

supposons maintenant une réunion nombreuse d'enfants, divisés en plusieurs sections de huit ou dix élèves, dont chacune a son directeur ou précepteur particulier, jeune encore et ami de l'enfance, rapproché d'elle par son âge et ses goûts. Donnons à toutes ces sections éparses un chef commun, véritable père de famille, qui traite les élèves et leurs jeunes instituteurs comme ses propres enfants, qui les anime tous de son esprit, d'un esprit de paix, d'union et d'amour; qu'au sein de cet asile des voix pures et harmonieuses fassent monter, chaque matin, jusqu'au ciel leurs chants religieux ou l'hommage d'une prière innocente; que des courses, des luttes et des jeux, succédant à cette pieuse cérémonie, fortifient les corps et servent d'assaisonnement à un repas simple et frugal. Qu'au sortir du banquet la vie active recommence; qu'elle se trouve introduite, par le mode d'enseignement, même dans les études sérieuses qui exigent le plus d'application d'esprit. Que tous les élèves, exercés à la fois et contribuant à se former et à s'instruire mutuellement, se développent en liberté avec le sentiment intérieur de leurs progrès et la conscience réelle de leurs forces; tous les instants sont employés avec fruit : la vie entière devient un enchaînement d'occupations utiles, d'exercices agréables : toutes les relations sont embellies par la confiance et l'amitié; tous les travaux sont des plaisirs; toutes les physionomies respirent la joie et le bonheur.

Tel est l'Institut que j'ai visité en Suisse, dans une retraite paisible, dans une riante vallée, au sein des montagnes et sur les bords d'un lac, dans des lieux où la nature est belle, où les hommes exempts de désirs inquiets, de passions haineuses, contents de peu, sont en général bons et unis entre eux; où des enfants toujours satisfaits et heureux sont conduits par une pente douce et facile dans la route de l'instruction et de la vertu. On y trouve, comme dans l'Institution de Mantoue, un grand nombre d'enfants venus des points les plus éloignés pour y recevoir l'inappréciable bienfait d'une éducation paternelle et libérale; il en est arrivé des différents cantons de la Suisse, des

différentes parties de l'Allemagne, du Hanovre, de la Saxe, de la Prusse, de la Russie, de la France, du royaume de Naples, de l'Espagne, même de l'Amérique. Tous ces enfants, qui forment une seule famille, sont traités avec une extrême douceur par les instituteurs, choisis eux-mêmes en grande partie dans le nombre des élèves les plus avancés; ils trouvent en eux des camarades et des amis plutôt que des maîtres. Outre les enfants que leurs parents ont déposés dans cette Institution, plusieurs gouvernements de l'Europe y ont envoyé successivement des jeunes gens destinés à l'instruction publique; l'Institut devient pour eux une école normale dans laquelle ils étudient les méthodes d'enseignement qu'on y pratique, et travaillent à se perfectionner dans la science difficile et importante qui a pour objet de former des hommes. C'est surtout aux individus qui se proposent de parcourir la même carrière, et qui ne peuvent pas aller recueillir sur les lieux les mêmes renseignements, que l'Exposé de la Méthode suivie dans l'Institut pourra fournir d'utiles sujets de méditations.

Le respectable chef de cet Établissement, après avoir consacré sa vie entière à faire des observations et des expériences sur les meilleurs moyens de cultiver l'enfance et l'humanité, jouit en paix du fruit de ses travaux et du spectacle touchant des jeunes et tendres plantes qu'on lui a confiées, et qui croissent en liberté sous ses yeux. Il avait senti profondément le besoin qu'éprouve la société d'une réforme générale dans l'éducation et dans les méthodes d'enseignement, fondée sur une connaissance plus exacte et mieux approfondie de l'esprit et du cœur humain. Il a commencé par chercher quelle est la marche graduelle la plus conforme à celle de la nature. Il a publié une partie de ses idées, depuis plus de trente ans, d'abord dans un roman moral destiné aux mères de famille, intitulé : *Léonard et Gertrude*, qui a été très-répandu en Allemagne; puis, successivement, dans plusieurs autres ouvrages. Quoique peu riche, il avait pris avec lui une certaine quantité

d'enfants de la classe pauvre, qu'il s'était chargé d'élever à ses frais, par esprit de bienfaisance, et plus encore par amour de son art. Il était poussé par une espèce d'instinct, entraîné par un penchant impérieux : il avait besoin de vivre au milieu des enfants, pour se former à la pratique de l'éducation, pour étudier avec soin le développement progressif de leurs facultés, pour recueillir les moyens les plus propres à favoriser ce développement.

Après beaucoup de vicissitudes et d'obstacles de tout genre qui avaient troublé ses premiers essais, les malheureux événements survenus dans sa patrie lui fournirent l'occasion d'en faire un nouveau plus important, dont nous allons retracer les principales circonstances, parce qu'elles se lient essentiellement à la création de son Établissement actuel et qu'elles le font voir, pour ainsi dire, dans son premier germe.

Vers la fin de 1798, le Gouvernement Helvétique voulut venir au secours du canton d'Unterwald, l'un de ceux qui avaient le plus souffert, lorsque la Suisse avait été occupée par les troupes Austro-Russes; il invita Pestalozzi à s'y fixer, pour diriger la première éducation d'un assez grand nombre d'orphelins et d'enfants abandonnés, dont les familles venaient d'être dispersées ou ruinées par la guerre. Laissons Pestalozzi raconter lui-même, dans une lettre qu'il écrivait, en 1799, à l'un de ses amis, les détails les plus intéressants, relatifs à cette époque de sa vie. Un estimable pasteur (1), auquel j'aime à pouvoir témoigner publiquement ma reconnaissance, a eu la bonté de traduire de l'allemand, pour me les communiquer, les fragments qui vont suivre : ils présentent, d'un côté, une esquisse fidèle des principes qui font actuellement la base de l'éducation morale dans l'Institut d'Yverdun, et comme le premier chaînon d'où la Méthode s'est développée depuis dans toute

(1) M. Courvoisier, ministre du Saint Évangile dans le Val de Travers, également distingué par la justesse et la solidité de son esprit, par la pureté de ses vues et par l'aménité de son caractère.

son étendue; de l'autre, ils font connaître les sentiments et les dispositions qui doivent animer les maîtres et les instituteurs, pour qu'un entier succès couronne leurs travaux. On aime à recueillir la substance de la doctrine de Pestalozzi sur l'éducation dans une lettre écrite par lui-même, dans laquelle il épanche librement son âme et sa pensée.

«..... Je partis sans hésiter, dit cet homme respectable, pour aller, d'après d'invitation du Directoire Helvétique, former l'établissement de Stanz, quoiqu'il ne se trouvât, dans le pays où l'on m'envoyait, rien de ce qui pouvait faire réussir mon entreprise.... Telle était mon ardeur à travailler à l'exécution d'un plan qui avait été l'objet des pensées de toute ma vie, que ni les obstacles les plus pénibles, ni le dénûment des choses les plus nécessaires n'étaient capables de me rebuter.... Les enfants se présentaient en foule avant qu'il y eût ni chambres, ni lits, ni moyens de pourvoir à leur subsistance... presque tous étaient, à leur arrivée, dans un état également déplorable au physique et au moral, qui annonçait la plus profonde dégradation de la nature humaine.... hâves et décharnés, les traits du visage altérés, le regard inquiet, le front ridé par la misère et par la défiance : les uns hardis jusqu'à l'effronterie, pleins de mensonges et d'artifices, corrompus par l'habitude de mendier; les autres accablés sous le poids de leur misère, endurants et dociles, mais timides, avilis, étrangers à toute affection. Il s'en trouvait quelques-uns parmi eux, dont les parents avaient joui de quelque aisance, et qui avaient été élevés avec un peu plus de délicatesse que les autres; ceux-ci, pleins de prétentions, faisaient bande à part, et regardaient avec mépris leurs camarades tirés de la classe des mendiants ou des pauvres honteux : l'égalité à laquelle ils étaient réduits par le malheur les humiliait. Tous étaient plongés dans la paresse d'esprit la plus profonde, et leurs moyens physiques étaient aussi peu développés que leurs facultés intellectuelles. Sur dix enfants,

à peine s'en trouvait-il un qui connût les lettres ; quant à d'autres connaissances, ils n'en avaient aucune idée. Ce défaut d'instruction positive était ce qui m'inquiétait le moins. Je me reposais sur ce principe de force que Dieu lui-même a mis dans le sein de chaque individu (1); non-seulement une expérience réitérée m'avait appris que, dans l'état de dégradation le plus complet, on voit se développer le germe des plus beaux talents et des plus nobles facultés; mais à travers la rudesse et la grossièreté de mes enfants, je reconnaissais ce principe de vie qui tendait à se manifester. Je savais que les privations et le besoin contribuent, plus que toute autre cause, à donner à l'homme la connaissance des rapports essentiels des choses, à développer en lui la rectitude du jugement, et à réveiller des facultés qui, à ce degré d'abaissement, sont obscurcies et couvertes de fange, mais qui ne demandent que des soins et un peu de culture pour briller du plus vif éclat. Cette régénération était l'objet de tous mes vœux; je voulais rendre mes élèves à la pureté de la vie et des rapports domestiques; et, dans la joie que mon cœur éprouvait, je comptais sur le succès de mes efforts, comme sur le soleil du printemps pour réchauffer la terre durcie par le froid de l'hiver.

« Je ne me trompais pas. La neige qui couvrait nos montagnes n'était pas encore fondue, que mes enfants étaient déjà tout changés; mais je ne veux pas anticiper sur la suite de mon récit.

« Sans autre appui que celui d'une seule femme, occupée des détails de l'économie, privé de tout secours, soit pour l'instruction de mes élèves, soit pour les soins particuliers qu'ils exigeaient, je m'établis au milieu d'eux, et je commençai à travailler. Cet isolement était précisément ce que je voulais; il m'était nécessaire pour parvenir à mon but. Je ne connaissais personne qui voulût entrer dans mes vues

(1) *Éducation essentiellement positive*, ou fondée sur le développement des germes primitifs qui existent dans l'homme. Voyez le *sixième principe* de la Méthode.

pour l'instruction et la conduite des enfants; et peut-être, parmi les hommes avec qui j'étais en relation, aucun n'aurait-il pu y entrer. Plus ils étaient instruits et formés par la culture, moins ils étaient en état de m'entendre, et de saisir, même en théorie, les principes auxquels je cherchais à remonter. Leurs vues sur l'organisation et sur les besoins de mon établissement étaient absolument étrangères aux miennes; et ce qui répugnait surtout à leur façon de penser, c'est que je ne voulusse tirer mes moyens de développement que des objets qui environnaient mes élèves, de leurs besoins journaliers, et de ce principe de vie sans cesse agissant qu'ils portaient en eux-mêmes (1). Cette idée, dont l'exécution leur semblait impossible, était précisément celle sur laquelle je fondais le succès de mon entreprise. C'est le point central autour duquel venaient se ranger une foule de vues subordonnées, qui tiraient de là leur développement.» (Telles sont les idées suivantes, qui sont particulières à la Méthode de Pestalozzi : *faire ressortir du fonds même de l'enfant les moyens d'instruction*, et rendre sa marche entièrement indépendante des opinions particulières et des préjugés ou des erreurs de l'instituteur; *faire reposer ses connaissances, non sur de simples idées, mais sur l'*INTUITION *ou la vue distincte des parties intégrantes et essentielles de tous les objets individuels et isolés ; tirer parti de l'enfant pour former le maître*, et mettre ce dernier en état de pousser son élève toujours un peu plus loin qu'il n'est lui-même; *ramener à l'unité le* SAVOIR *et le* FAIRE, *la conscience morale et la connaissance des choses, le discernement de leurs propriétés et la puissance d'en faire usage,* ou fondre ensemble dans l'éducation et l'instruction la théorie et la pratique de tout ce qu'on apprend; en un mot, *exercer à la fois et harmoniquement toutes les facultés de l'enfant, physiques, morales et intellectuelles* (2). Ces idées, qu'on ne fait ici qu'indiquer, seront

(1) *Éducation essentiellement positive*, principe déjà cité.

(2) *Éducation organique et complète*, qui embrasse et forme l'homme tout entier. Voyez le *troisième principe*.

développées ailleurs, quand nous traiterons de l'esprit de la Méthode.)

« Des instituteurs trop instruits n'étaient donc point ce qu'il me fallait; et, quant à ceux qui étaient sans culture, je n'en avais nul besoin. Je ne m'étais pas encore fixé des règles de conduite assez sûres pour diriger celui qui aurait voulu s'associer à mes travaux, et le modèle, par lequel j'aurais pu rendre mes idées sensibles et faire connaître ma marche, n'existait pas; il me fallait le créer et le créer seul. Nul homme, dans la position où je me trouvais, ne pouvait me servir à rien.

« Je voulais prouver, par l'Essai que j'allais faire, que l'éducation publique n'a de prix qu'autant qu'elle se rapproche de l'éducation particulière, et que les avantages de celle-ci doivent être transportés dans la première (1). Tout système d'éducation qui n'est pas fondé sur l'ensemble des rapports domestiques tend, à mon gré, à dénaturer l'homme. Semblable à la mère qui observe son enfant sans relâche, et qui lit sur son visage tous les changements que son âme éprouve, l'instituteur doit se pénétrer d'une sollicitude en quelque sorte maternelle, et vivre avec ses élèves, comme s'il était au sein de sa famille (2). Cette disposition d'esprit, je la sentais en moi. Je voulais que, du matin au soir, mes enfants s'aperçussent que je les aimais de tout mon cœur, que leur félicité était la mienne, et leurs plaisirs, mes plaisirs: je voulais qu'ils l'apprissent par mes paroles et qu'ils pussent le lire dans mes regards.

« L'homme veut le bien naturellement, et l'enfant s'y livre avec toute la franchise de son âge. Tout ce qui peut lui concilier l'affection de ceux qui l'environnent; tout ce qui excite en lui quelque grande attente; tout ce qui ré-

(1) *Éducation mixte et combinée*, composée des éléments réunis des deux sortes d'éducation domestique et publique. Voyez le *dixième principe* de la Méthode.

(2) *Mère de famille* considérée comme le *modèle de ce que l'instituteur doit être et faire* à l'égard de l'enfant. Voyez le *premier caractère distinctif*.

veille quelque force cachée dont il se rend le témoignage; il le veut, il s'y porte avec empressement; mais ce qui le détermine à vouloir, ce ne sont pas des préceptes; c'est cette sollicitude continuelle qui l'environne de soins, et qui sans cesse fait éclore en lui de nouveaux sentiments et de nouvelles facultés.

« La première chose que j'avais à faire était de m'attirer la confiance de mes élèves, et de les attacher à moi; ce premier succès obtenu, tout le reste me semblait facile. Mais représentez-vous ma situation, les dispositions du peuple à mon égard, celles des enfants eux-mêmes, et voyez les obstacles que j'avais à vaincre.

« Le malheureux pays que j'habitais avait été dévasté par le fer et le feu. Le peuple détestait la nouvelle constitution; son animosité contre le gouvernement lui rendait suspects les secours mêmes qu'il en recevait. D'un caractère sombre et mélancolique, ennemi des nouveautés, particulièrement de celles qui lui venaient du dehors, il conservait un vif attachement pour l'ancien ordre de choses, et il portait dans cet attachement une obstination mêlée d'amertume et de défiance. Je n'étais à ses yeux qu'un partisan du nouveau système, et un instrument, ou tout au moins un moyen dans la main de ces hommes dont l'idée s'associait nécessairement à celle de ses malheurs, et qui d'ailleurs, dans la position où ils se trouvaient à son égard, ne répondaient ni à ses vœux, ni à sa manière de voir, ni à ses préjugés : à ces motifs de répugnance tirés des circonstances politiques, se joignaient ceux de la religion. On me regardait comme un hérétique qui pouvait faire à la vérité quelque bien aux enfants, mais qui compromettait le salut de leur âme. Jamais ces pauvres gens n'avaient vu un protestant exercer parmi eux quelque fonction publique, beaucoup moins s'ériger en instituteur de leurs enfants. Combinez avec ces dispositions du peuple la faiblesse des moyens d'exécution que je porte en moi-même, et les inconvénients de ma position; et dites si, parmi ces hommes aigris par l'infortune, il ne fallait pas

encore quelque degré de bonté pour me laisser remplir sans opposition la tâche que je m'étais prescrite. L'abandon dans lequel je me trouvais, quelque pénible qu'il fût, et le manque absolu de secours furent précisément ce qui contribua le plus au succès de mon entreprise. Séparé du reste des hommes, je concentrai tous mes soins et toutes mes affections sur mes enfants. Tous les soulagements qu'ils éprouvaient, c'est à moi qu'ils en étaient redevables. Je partageais leurs peines et leurs plaisirs; j'étais partout avec eux, quand ils se portaient bien; et, quand ils étaient malades, je me tenais le plus souvent auprès de leur lit. Nous avions les mêmes aliments; je couchais au milieu d'eux, et de mon lit je priais encore avec eux, ou je leur enseignais quelque chose. Obligé de vaquer moi-même aux soins physiques, j'avais à lutter contre la malpropreté toujours renaissante de leurs vêtements et de leurs personnes, et j'étais exposé à la contagion des maux qu'enfantait cette malpropreté. Mais ces attentions continuelles servaient à me les attacher davantage. Ils prenaient ma défense contre les propos insensés ou méprisants de leur parents et de leurs amis; ils voyaient qu'on me jugeait mal; cette injustice redoublait l'affection qu'ils me portaient.

« Cette disposition d'esprit ne fut pas cependant l'effet immédiat de mes principes et de ma conduite; ce ne fut qu'après un certain temps que l'influence de ma tendre amitié pour mes enfants put agir efficacement sur eux. Accoutumés à la fainéantise, étrangers aux sentiments moraux et aux habitudes sociales, trompés dans leur espoir de mener dans notre retraite la vie oisive d'un couvent; quelques-uns dirent qu'ils s'ennuyaient et ne voulurent pas rester. D'autres parlaient d'une fièvre qui prenait les enfants auxquels on faisait trop apprendre. Les maladies s'introduisirent en effet parmi nous, causées par le changement soudain du genre de vie, par les pluies continuelles et par l'humidité de nos corridors; mais, de tous ceux qui tombèrent malades, aucun ne mourut..... Mes enfants reprirent à vue d'œil; et,

lorsque le printemps parut, on les vit florissants de vigueur et de santé.

« Tant que les maladies régnèrent dans la maison, j'eus à lutter plus que jamais contre les mauvaises dispositions des parents. Des mères qui allaient demandant l'aumône de porte en porte venaient s'apitoyer sur le sort de leurs enfants, et les entraînaient hors de chez moi. Le dimanche surtout était un jour de désordre. Il nous arrivait des essaims de visiteurs, pères, mères, frères, sœurs, dont plusieurs emmenaient des enfants..... Ceux qu'on enlevait ainsi étaient remplacés aussitôt par d'autres, et l'on peut se représenter les suites de ce mouvement continuel dans un établissement naissant. Bientôt parents et jeunes gens crurent me faire une grâce, les premiers en me laissant leurs enfants, ceux-ci en restant auprès de moi. Ils croyaient qu'une extrême pauvreté pouvait seule me déterminer à faire ce que je faisais; et dans cette opinion ils ménageaient peu leurs procédés.....

« Il s'écoula plusieurs mois, sans qu'aucun parent daignât me témoigner quelque gré des soins que je prodiguais à mes élèves. Les enfants revinrent plus vite à eux-mêmes..... quelques-uns commençaient à sentir leur bonheur; et, quand leurs mères cherchaient à les aigrir contre moi, ils disaient qu'ils étaient mieux dans mon établissement que dans la maison paternelle.... Il y en eut plusieurs qui s'aperçurent qu'en restant auprès de moi, ils pourraient acquérir quelque instruction, et qui redoublèrent d'affection et de zèle; d'autres firent par imitation ce qu'ils voyaient faire à leurs camarades. On ne tarda pas à remarquer que ceux qui cherchaient à s'échapper étaient les plus mauvais sujets et les plus ineptes..... Enfin, leur propre conviction mit un terme à l'égoïsme et à l'insensibilité de leurs procédés. Mon institution prenait chaque jour de nouveaux accroissements; elle renfermait, en 1799, près de quatre-vingts enfants, dont la plupart annonçaient de bonnes dispositions, et quelques-uns des talents rares. L'étude était pour eux une chose toute nouvelle, et ils s'y livrèrent avec un zèle infatigable,

quand ils commencèrent à s'apercevoir de leurs progrès. Ces mêmes enfants, qui jamais n'avaient eu de livres à la main, étaient appliqués à leur ouvrage depuis le matin jusqu'au soir ; et quand je leur demandais quelquefois après le souper : *Mes enfants, qu'aimez-vous le mieux, d'aller vous coucher, ou d'apprendre encore un instant?* ils répondaient ordinairement : *Nous voulons apprendre.....* L'impulsion était donnée ; leur développement s'opérait avec une rapidité qui surpassait mon attente.

« J'avais cependant encore bien de la peine. Malgré l'ardeur de mes élèves et la confiance qu'ils avaient en moi, ils conservaient cette rudesse et cette humeur sauvage et insociable produite par leur premier genre de vie. Mon établissement se ressentait d'ailleurs de la confusion qui avait accompagné sa naissance ; il n'avait pas de forme régulière, et ce n'était ni par la roideur d'une discipline sévère, ni par des règlements et des préceptes que je voulais lui en donner une, mais en m'élevant à un principe plus noble, en agissant sur les dispositions intérieures de mes élèves (1). Toutes mes vues se dirigèrent donc vers un seul objet, celui de convertir en liaison fraternelle cette liaison générale qui s'établissait entre mes enfants par leur réunion fortuite et par l'essor des premières affections, de faire régner au milieu de nous la simplicité de régime d'une grande famille, et à l'aide de ces rapports et de la disposition générale qui en serait l'effet, de réveiller dans mes jeunes gens le sentiment du juste et celui du bon. J'atteignis mon but avec assez de succès ; bientôt l'on vit plus de soixante-dix enfants, tirés presque tous de l'état de mendicité, vivant ensemble dans la paix et dans l'amitié, pleins d'égards les uns pour les autres, et d'une cordialité qu'on voit rarement régner entre frères et sœurs, même dans des familles peu nombreuses.

« Mon ami, voici les règles qui ont dirigé ma conduite et mes procédés. Commencez par ouvrir le cœur de l'enfant.

(1) Voyez le *septième caractère* de la Méthode ; la *discipline* doit sortir du fonds des choses, de la nature même des enfants et de leurs relations.

Faites naître en lui les idées d'affection et de bienfaisance par le soin de pourvoir à ses besoins; que ces idées se mêlent à tous ses sentiments, à toutes ses actions et à la chaîne de son expérience. Provoquez, au physique comme au moral, le développement de ses facultés, et mettez-le en état d'exercer les dispositions de bienveillance qui l'animent dans la sphère d'activité dans laquelle il est placé. Alors, et seulement alors, recourez aux signes conventionnels du bien et du mal; aux paroles : rattachez-en le sens à tous les détails de la vie commune et de la vie domestique. Que vos enfants comprennent nettement ce qui se passe en eux et autour d'eux, et qu'aux idées qu'ils se font de la vie et de leurs rapports avec leurs semblables s'associent nécessairement toutes les notions de la morale et de la justice. Surtout, ce que vous pouvez dire en peu de mots, n'y employez pas beaucoup de paroles; car la précision, pour l'enfant, est la compagne de la force (1).

« Je n'ai presque point donné d'explications à mes jeunes gens; je ne leur ai point donné des leçons directes sur la religion ni sur la morale (2); mais lorsqu'ils étaient rassemblés autour de moi, et qu'il régnait un profond silence, je leur disais : *Quand vous vous comportez ainsi, n'êtes-vous pas plus raisonnables que quand vous faites du bruit?* lorsqu'ils m'embrassaient et m'appelaient leur père : *Oui, vous me regardez comme votre père, et cependant vous faites en arrière de moi des choses qui m'affligent; cela est-il bien?* lorsqu'en nous entretenant des malheurs du pays, ils faisaient un retour sur eux-mêmes, et que la joie et le sentiment du

(1) *Éducation essentiellement morale et logique.* Voyez le *second principe* de la Méthode. *Éducation intuitive,* ou appliquée à rendre sensible pour les enfants tout ce qu'on leur apprend, et dont on veut les pénétrer. Voyez le *septième principe : Intuition.*

(2) Le moins, dit Fénélon, qu'on peut faire de leçons en forme est le meilleur. On peut insinuer une infinité d'instructions plus utiles que les leçons mêmes, dans des conversations gaies..... tout ce qui réjouit l'imagination facilite l'étude. (Fénélon, *Traité de l'éducation des filles.*)

bonheur se peignaient sur leurs visages : *N'est-ce pas*, leur disais-je, *un Dieu bienfaisant qui a mis la pitié dans le cœur de l'homme* (1)?

« Quelquefois je leur offrais le tableau d'une famille tranquille et bien ordonnée, qui s'est acquis de l'aisance par son travail et par son économie, et s'est mise en état de donner des conseils et des secours à des hommes ignorants, pauvres et malheureux. Puis, m'adressant à ceux en qui j'avais reconnu d'heureuses dispositions, je leur disais : *N'aimeriez-vous pas à vivre, comme moi, au milieu des infortunés, à les élever, à en faire des hommes utiles à eux-mêmes et à la société?* Alors, la larme à l'œil, et avec la douce chaleur de la sensibilité, ils me répondaient : *Ah oui! si jamais nous pouvions atteindre jusque-là.*

« Mais ce qui les élevait surtout à leurs propres yeux, c'était la perspective que je leur offrais de sortir un jour de la misère, de paraître au milieu de leurs semblables avec un esprit formé et des moyens d'action développés, de leur rendre des services et de s'attirer leur estime. Ils s'apercevaient bien que je les conduisais plus loin qu'on ne menait d'autres enfants par l'éducation ordinaire; et, reconnaissant l'intime liaison des règles de conduite que je leur prescrivais avec leur sort futur, ils nourrissaient leur imagination de l'espoir d'un avenir qui non-seulement était à leur portée, mais qui leur paraissait assuré. Alors, l'application et le travail ne leur coûtaient rien. Leurs vœux et leurs espérances étaient d'accord avec le but que je leur proposais, et c'est de cet accord que naît la vertu.

« Mon ami, j'ai vu se développer dans mes enfants une force intérieure qui, se manifestant de toutes parts, surpassait toutes mes espérances et remplissait mon âme de surprise et de joie.

« Lorsque Altdorf fut réduit en cendres, je les rassemblai et je leur dis : Altdorf est détruit; peut-être plus de cent

(1) *Éducation* essentiellement *religieuse*. Voyez le *premier principe*.

enfants sont-ils, dans ce moment, sans vêtements, sans asile et sans nourriture; voulez-vous que nous nous adressions au gouvernement pour qu'il nous permette de recevoir vingt de ces enfants au milieu de nous? Je vois encore l'empressement avec lequel ils répondirent : *Ah oui, assurément oui.* Mais, repris-je d'abord, réfléchissez bien à ce que vous demandez. Nous n'avons que peu d'argent à notre disposition, et il n'est pas sûr qu'en faveur de ces nouveaux venus on nous en accorde davantage. Peut-être, pour conserver vos moyens d'existence et d'instruction, faudra-t-il travailler plus que vous n'avez fait jusqu'à présent. Peut-être faudra-t-il partager avec ces étrangers vos aliments et vos habits. Ne dites donc pas que vous les désirez au milieu de vous, si vous n'êtes pas sûrs de pouvoir vous imposer toutes ces privations. Je donnai à mes objections toute la force dont elles étaient susceptibles; je fis répéter aux enfants tout ce que j'avais dit, pour m'assurer qu'ils m'avaient bien compris. Ils persévérèrent dans leur première résolution : *Qu'ils viennent*, dirent-ils d'un commun accord, *qu'ils viennent; et, quand même tout ce que vous dites arriverait, nous voulons partager avec eux ce que nous avons.*

« Quelques réfugiés des Grisons étant venus voir mon établissement et m'ayant remis quelque argent, je ne voulus point les laisser aller, mais j'appelai mes enfants et je leur dis : Vous voyez ces hommes que les malheurs de la guerre ont forcés de quitter leur domicile, et qui peut-être seront demain sans asile et sans moyens de subsistance : voilà ce que, dans leur propre indigence, ils viennent de me donner pour vous; venez et remerciez-les. La reconnaissance de mes jeunes gens arracha des larmes à ces braves émigrés.

« C'est ainsi qu'avant de leur parler d'une vertu, j'excitais vivement en eux le sentiment de cette vertu : je regardais comme un mal de discourir avec eux sur des choses dont ils n'avaient pas acquis la connaissance par leur propre expérience.

« Non-seulement je réveillais dans leur âme les sentiments

dont je viens de parler; mais je leur fournissais de fréquentes occasions de surmonter leurs penchants et de se maîtriser eux-mêmes; et, par ces applications continuelles, je donnais au sens moral qui se développait en eux, de la consistance pour le cours entier de leur vie.

« Il résulta de cette manière d'agir une disposition d'esprit très-heureuse parmi mes élèves. Le calme et la sérénité régnaient au milieu d'eux, tout ce qui est honnête et bon avait du pouvoir sur leur âme, et ils respiraient une pureté de sentiments que l'on rencontre rarement chez des enfants élevés avec plus de soin. Ce n'est pas que, de temps en temps, ils ne se montrassent encore rudes et grossiers; mais alors j'usais de sévérité.....

« Le principe admis dans nos éducations modernes d'agir par des paroles sur l'esprit et sur le cœur des jeunes gens, et de s'interdire les châtiments, est d'une application facile dans des circonstances heureuses, et avec des enfants nourris dans l'aisance; mais, dans la position où je me trouvais, il ne l'était pas au milieu de cette multitude confuse d'enfants de tout âge, tirés de l'indigence et de la mendicité, et corrompus par de mauvaises habitudes.

« Forcé, comme je l'étais, de les mener avec certitude et célérité vers un but déterminé, et réduit pour cela à des moyens très-bornés, je ne pouvais me passer des châtiments. Je craignais même peu de perdre par là la confiance de mes élèves. Des actes individuels et rares ne sont pas ce qui détermine les sentiments et les idées d'un enfant. Son affection et l'impression que font sur lui toutes vos démarches dépendent de l'ensemble de vos procédés envers lui, et de la connaissance qu'il a de votre disposition d'esprit et du degré d'amitié que vous lui portez. Rarement les châtiments infligés par les parents produisent-ils un mauvais effet sur l'esprit des enfants; mais il n'en est pas de même des instituteurs, qui ne sont pas liés avec leurs élèves par les rapports domestiques et par les détails de la vie commune : il manque à leurs relations cette foule de petites circonstances qui

rapprochent et qui concilient l'amitié; ces maîtres sont toujours des étrangers pour l'enfant, et, à ses yeux, des hommes tout différents de ceux avec qui il est en communauté d'habitude et de genre de vie.

« Jamais je n'ai vu mes enfants se roidir contre les châtiments que je leurs infligeais; et quand un moment après je revenais à eux pour les caresser, la joie brillait dans leurs yeux, et ils semblaient me remercier de ce que j'avais fait... Comment, en effet, la sévérité que j'étais quelquefois forcé d'employer aurait-elle aigri mes enfants, lorsqu'ils me voyaient chaque jour et à toute heure occupé de leur bien-être? Je cherchais à intéresser non-seulement leur attention, mais leur sensibilité à reconnaître les motifs de ce que je faisais. Ceci me conduit, mon ami, à vous exposer quelques-unes de mes idées sur l'ensemble du développement moral dans un système d'éducation particulière et domestique.

« Faire naître dans l'enfant une disposition habituelle au bien, fondée sur la pureté des sentiments; exercer cette disposition, en fournissant à l'enfant de fréquentes occasions de pratiquer ce qui est bon; tirer parti des circonstances où il se trouve pour lui donner des idées positives de moralité et de justice, et faire en sorte qu'il rattache ces idées à tous les détails de la vie : voilà, ce me semble, à quoi se réduit l'éducation morale.

« Je vous ai fait connaître ma manière d'agir sur les deux premiers points; quant au troisième, ma marche n'était pas moins simple. Les moyens que j'employais étaient tirés de notre expérience journalière; je profitais, pour fixer les idées de mes élèves, de tous les événements qui se passaient dans notre maison (1); nous étions assez nombreux pour que, chaque jour, il se présentât une foule d'occasions de leur faire sentir la différence du bien et du mal, de ce qui est juste et de ce qui est injuste; et ces développements

(1) Application du *douzième principe : Éducation* essentiellement *pratique* ou fondée sur l'existence même.

intéressants pour eux, parce qu'ils étaient fournis par leurs propres actions, donnaient matière à des réflexions venues d'eux-mêmes, qui se joignaient sans effort aux miennes, à cause de la liberté que je leur laissais. Ainsi il se formait en eux une façon de penser qui réunissait la solidité à l'indépendance. Quelquefois j'entrais dans de longues discussions, bien sûr que l'impression de mes discours s'étendait sur tous, lors même que quelques-uns ne m'entendaient pas. Jamais je n'oublierai la facilité avec laquelle les sentiments de droiture se développaient en eux, et combien ces sentiments se fortifiaient par l'esprit de bienveillance dont ils étaient pénétrés.

« Ce qui produisait une grande impression sur mes élèves, c'était la vive description que je leur faisais des situations dans lesquelles ils pourraient se trouver par un effet de leur bonne ou mauvaise conduite. Lorsque nous parlions de quelque espèce de faute, je leur en faisais envisager les suites fâcheuses. « Ne connaissez-vous pas des hommes qui, par l'intempérance de leurs paroles, ont éloigné tous ceux dont ils pouvaient recevoir quelques secours? voudriez-vous, dans un âge avancé, inspirer la même aversion à vos proches et à vos voisins? » Liant ainsi d'une manière sensible à leur expérience les résultats d'habitudes vicieuses, je leur faisais sentir également les suites heureuses de la sagesse. J'aimais surtout à fixer leur attention sur les avantages d'une bonne éducation. « Ne connaissez-vous pas des hommes qui ne sont malheureux que parce que, dans leur jeunesse, on ne les a pas habitués à réfléchir? Voyez combien les moyens de gagner se multiplient pour celui qui sait lire, écrire, compter? Ne seriez-vous pas inexcusables, si vous négligiez les occasions de vous instruire, et si vous vous prépariez ainsi pour l'avenir des privations et de la misère? »

« Je revenais sur des considérations que je leur avais déjà présentées sous un autre point de vue.

« Est-il rien de plus noble à vos yeux que de donner des conseils aux faibles et des secours à celui qui est dans l'in-

digence? mais ces conseils et ces secours, pouvez-vous les donner, si votre entendement n'est pas développé; si votre ignorance vous force, en dépit de vos intentions, à rester dans l'inaction? Car on ne peut conseiller qu'en raison de ce qu'on sait, ni retirer les autres du besoin, qu'en raison de la capacité qu'on a soi-même acquise. »

« J'ai trouvé, en général, que des idées grandes et étendues contribuent singulièrement à former l'homme à la sagesse et à fortifier le caractère moral. Lorsque ces vérités d'un ordre supérieur, qui embrassent tous les rapports de l'individu, sont déposées dans l'âme de l'enfant avec simplicité, avec calme et avec affection, elles influent bientôt sur sa volonté. Tout ce qui est vrai, droit et honnête a de l'attrait pour un esprit préparé de cette manière. Et combien cette marche est préférable au vain et fastueux étalage de préceptes que l'on emploie dans les éducations ordinaires! le grand tort est de tirer trop peu de parti de cette première époque où l'enfant commence à réfléchir, et d'introduire la confusion dans son cerveau par un mode d'enseignement tout en paroles, qui n'est en rapport ni avec le développement de ses facultés intellectuelles, ni avec ses relations au dehors. C'est en rattachant un précepte aux circonstances particulières qui tombent sous les yeux de l'enfant et qui entrent dans la sphère de son expérience, qu'on peut faire sur lui quelque impression (1). Sans cette précaution, la vérité n'est rien; c'est une image qu'on lui présente, et dont le souvenir s'efface, lorsque l'image a disparu.

« Après avoir rendu compte de mes idées sur l'organisation et la direction d'une école, et sur l'esprit de famille qui doit y régner, il me reste à entrer dans quelques détails sur mes procédés, quant à l'*instruction* proprement dite.

« Lorsque mon établissement se forma, je n'avais point encore de méthode; mais, quelle que fût celle pour laquelle j'allais me décider, je voulais qu'elle tirât toute sa force de

(1) Application nouvelle du *douzième principe : Éducation pratique.*

l'affection que je portais à mes enfants, et de la certitude qu'ils en auraient. Tout ce qui tient à l'instruction se rangeait d'ailleurs, dans mon esprit, sous un seul point de vue, celui d'exciter toutes leurs facultés, et de provoquer en eux un développement, pour ainsi dire, spontané.

« J'avais quelques livres élémentaires; mais ils m'étaient de peu d'utilité. L'étude pour une troupe d'enfants de tout âge, si différents les uns des autres, n'était dans mes vues qu'un moyen de les réunir sous la même discipline, et de les faire marcher de concert vers le but que je me proposais. Ce genre d'application, qui consiste à apprendre des mots et à rattacher même à ces mots quelques idées, n'était à mes yeux d'aucune importance.

« J'aurais voulu réunir le travail manuel à l'étude, et faire de mon établissement une école d'enseignement et d'industrie tout à la fois (1); mais les moyens me manquaient, sous ce dernier rapport, et à peine eus-je mis quelques enfants en état de filer que mon établissement fut dissous.

« Mon but, en appliquant mes enfants au travail était surtout d'exercer leurs facultés physiques et de leur procurer des moyens de subsistance; sous le même point de vue, mon but, en les faisant étudier, n'était pas tant de leur donner des connaissances positives que de mettre leurs facultés intellectuelles en activité (2). L'attention, la mémoire et la réflexion sont, parmi ces facultés, les premières qui demandent à être cultivées; celles de juger et de raisonner viennent après; l'exercice graduel et bien dirigé de toutes

(1) Les *écoles d'industrie* sont des établissements fondés pour l'éducation des enfants du peuple, dans lesquels on les applique alternativement à l'étude et au travail. Il en existe plusieurs en Saxe et dans d'autres contrées du nord de l'Allemagne, et elles y sont organisées avec beaucoup de soin. Telles sont aussi les écoles des arts et métiers qui existent en France, à Châlons-sur-Marne et à Angers, et l'école des arts et manufactures établie à Paris depuis quelques années.

(2) Voyez le *cinquième principe* de la Méthode : *Harmonie* du développement des facultés et de l'acquisition des connaissances ou de l'instruction.

ces forces (1) est le seul moyen de garantir de l'esprit superficiel qui tient à la vague connaissance des mots, et de la précipitation des jugements : deux choses, selon moi, plus contraires au bonheur, que l'ignorance positive, lorsque d'ailleurs elle ne nuit point à une perception intime des rapports essentiels de l'homme, et à la conscience qu'il doit avoir de sa force. C'est dans les esprits ainsi disposés que se développent avec une plus grande facilité les connaissances les plus utiles à l'espèce humaine, et celles que l'on rencontre plus communément parmi les hommes qui ont le moins participé aux avantages d'une éducation soignée. » (Ces observations sont dirigées contre l'étude des mots et la culture scientifique proprement dite, en tant que l'une et l'autre n'ont pour base que l'autorité du maître et l'usage des livres (2) : dans cette méthode, au lieu d'exercer l'enfant à inventer, et, en quelque sorte, à *construire* la science, on la lui apprend superficiellement et par forme de récit. Donner de la vie aux paroles en les faisant sortir de l'activité même de l'esprit; établir une correspondance exacte entre le langage et les idées qu'il représente; faire enfin de la science l'expression des connaissances acquises par la perception et élaborées dans l'entendement : tels sont les éléments d'une véritable et solide instruction et de la Méthode de Pestalozzi.)

« Guidé par ces principes, il m'importait peu, dans le commencement, que mes élèves fissent de grands progrès dans la lecture et dans l'écriture. Je voulais, avant tout, qu'en s'y appliquant, leurs facultés intellectuelles se développassent en tout sens. Je leur faisais assembler des syllabes, avant qu'ils sussent l'*abc ;* et la classe entière se trouvait

(1) Voyez le *huitième principe : Gradation* de toutes les parties de l'éducation.

(2) Voyez le *quatrième principe : Liberté entière du développement* des dispositions primitives.

Ce développement ne doit être gêné ni par l'autorité du maître ni par l'influence des livres, afin que l'enfant puisse révéler et prononcer sa véritable nature, au lieu de n'être qu'un automate à ressorts.

en état d'épeler de tête les mots les plus difficiles, avant de connaître aucune lettre. On peut se figurer la force de conception que cela suppose dans l'enfant.

« Afin d'épuiser les syllabes, je les avais réparties en cinq grandes divisions, d'après le nombre des voyelles. Je joignais successivement à chaque voyelle toutes les consonnes, d'abord une à une, en plaçant cette consonne tantôt avant, tantôt après, *ab, ba, ec, ce, id, di,* etc. : puis, deux à deux, en suivant le même procédé, *bar, rab, bra, arb*, etc. Mon intention est de publier un jour mes tables de syllabes, telles que je les avais dressées, et la manière dont j'en faisais usage (1).

« Il faut que chacune des séries, dont ces tables sont composées, soit bien gravée dans la mémoire de l'enfant, avant qu'on passe à une autre. La troisième série était composée de lettres assemblées au nombre de quatre ou cinq : *bat, bata, tab, taba, tabac*, etc. Je passais ensuite à des mots entiers formés de combinaisons élémentaires de lettres : *ca, cata, catalo, catalogue,* etc. C'est une chose remarquable que la facilité avec laquelle les enfants apprennent à lire, quand ils sont familiarisés avec les combinaisons primitives des lettres et habitués à les prononcer : je leur montrais ensuite sur le papier ces combinaisons de deux, de trois et de quatre lettres ; il fallait qu'ils les saisissent, chacune dans son entier, et qu'ils les prononçassent sans épeler. Mais je ne mettais une série *par écrit* sous leurs yeux que lorsqu'ils étaient bien exercés à l'épeler *de tête*, et je la leur présentais, d'abord écrite, puis imprimée. Quand ils étaient en état de lire les séries écrites, quelques jours suffisaient pour leur apprendre à les lire imprimées, et autant pour les lire en

(1) Pestalozzi a publié les tables dont il fait mention dans son ouvrage allemand intitulé : *Instruction pour enseigner à épeler et à lire*, etc. Zurich et Berne, 1801. Des tables élémentaires et graduelles du même genre ont été formées d'après sa méthode pour l'enseignement du calcul et de la géométrie, etc. La même marche, légèrement modifiée suivant la nature de chaque science, peut servir dans toutes, et y rendre le mode d'instruction beaucoup plus simple, clair et facile.

caractères ordinaires (par opposition aux caractères qu'emploient les Allemands pour écrire).

« Quant à l'*écriture*, voici quels étaient mes procédés..... Je choisissais, parmi les lettres de l'alphabet, celles qui renferment les traits élémentaires de plusieurs autres; je les faisais écrire à mes élèves, et je les y retenais longtemps. Je leur faisais composer des mots avec ces lettres, et ils ne passaient à d'autres lettres, que lorsqu'ils étaient bien familiarisés avec les premières (1). Ainsi, quand ils savaient écrire l'*m* et l'*o*, ils écrivaient *nom*, et ils répétaient ce mot jusqu'à ce qu'ils fussent parvenus à un alignement exact et à tracer les caractères avec pureté. A mesure qu'ils apprenaient une autre lettre, je leur donnais un mot composé de cette lettre et des autres qu'ils connaissaient. Ils parvinrent ainsi à écrire des mots entiers avec une certaine perfection, avant de connaître le tiers des lettres de l'alphabet; quand les enfants sont assez avancés pour tracer trois ou quatre lettres couramment et bien, ils apprennent les autres avec la plus grande facilité.

« En même temps que j'occupais ainsi mes jeunes gens, je leur donnais quelques notions de *géographie* et *d'histoire naturelle*. C'était une chose intéressante de voir la justesse d'esprit et la promptitude avec lesquelles ils rapportaient les faits particuliers aux idées générales qu'ils s'étaient formées par leur expérience, et aux mots techniques qui représentent ces idées. Cet essai me convainquit que, par les procédés simples que je suivais, et avec la facilité que j'avais acquise de faire sortir leurs connaissances du fond de leur entendement, j'aurais pu terminer avec eux un cours d'études, qui aurait embrassé, d'un côté, tout ce qu'il est essentiel aux hommes de savoir dans les divers états de la vie commune, et qui, de l'autre, aurait donné à l'enfant, doué de quelque talent, des connaissances préliminaires suffi-

(1) Nouvelle application du principe de la *gradation* déjà cité.

santes pour se pousser ensuite lui-même (1). Ce système d'enseignement aurait eu l'avantage de laisser chacun à sa place et dans la condition pour laquelle il était né, chose, à mon gré, infiniment avantageuse pour l'individu même et pour la société, parce que c'est peut-être le plus sûr moyen de connaître et d'apprécier les talents, et de ne mettre en avant que les sujets qui le méritent.

« Mon principe, dans tout ce que je faisais, était de m'arrêter aux détails même les plus insignifiants, jusqu'à ce que les enfants les sussent parfaitement (2). Je ne souffrais pas de mouvement rétrograde; je ne voulais pas qu'ils oubliassent les mots qu'ils avaient appris, ni qu'ils écrivissent mal ce qu'une fois ils étaient parvenus à bien écrire. J'usais de patience avec ceux qui étaient lents; mais, quand je remarquais du relâchement ou de la négligence, j'employais la sévérité.

« Je trouvai bientôt des secours dans le nombre même de mes élèves, et dans la différence de capacité de chacun d'eux. Je me servais des plus avancés pour faire enseigner par eux à leurs camarades ce qu'ils savaient eux-mêmes (3). Cette distinction leur faisait plaisir; elle excitait en eux une émulation pure et louable; ils se fortifiaient dans ce qu'ils avaient appris, en le faisant répéter aux autres. J'en choisis, dès le commencement, quelques-uns auxquels je faisais épeler des mots très-difficiles; et, à mesure que l'un d'eux en savait un, il s'entourait d'un couple de ses camarades, et il leur apprenait ce même mot. Je me donnais ainsi des collaborateurs qui, conformant leur marche à la mienne, auraient été avec le temps bien plus utiles et mieux adaptés

(1) On trouvera les développements de ce point de vue important et de ce but général de l'éducation dans le *premier chapitre* des *résultats* de la Méthode : *aptitude donnée aux élèves pour les différentes branches des connaissances.*

(2) *Éducation* essentiellement *analytique*. Voyez le *onzième principe.*

(3) Voyez le développement des avantages de ce mode d'*instruction mutuelle*, appliqué en grand et avec discernement, *chapitre cinquième* de la section des *moyens spéciaux d'exécution* de la Méthode.

aux besoins de l'établissement que des instituteurs proprement dits (1).

« J'étais moi-même instituteur et disciple. Il régnait une telle simplicité dans nos rapports mutuels, qu'il n'y a pas de maître ordinaire qui n'eût dédaigné de se plier à nos procédés.

« J'avais un but, en suivant cette marche; et ce but était de mettre les moyens d'instruction tellement à la portée de tout le monde, que l'homme du peuple ne craignît point d'instruire lui-même ses enfants, et que les écoles devinssent presque inutiles pour le premier âge. La nature n'a pas borné les fonctions de la mère aux soins physiques; sous le rapport moral et intellectuel, elle est encore la première institutrice de son enfant. L'oubli de cette vérité, qui a introduit l'usage d'envoyer les enfants trop tôt à l'école, et les efforts prématurés qu'on emploie à les façonner, ont produit beaucoup de mal. Tout rentrera dans l'ordre, lorsque la mère, avec des moyens d'enseignement simples et faciles, instruira son enfant, et apprendra elle-même en avançant pas à pas avec lui; c'est à quoi les essais que j'ai faits moi-même m'assurent qu'on pourra parvenir. Je suis aussi convaincu que, les écoles une fois organisées d'une manière convenable, non-seulement, il ne faudra pas, pour acquérir les connaissances qui sont l'objet de l'instruction commune et primaire, la dixième partie du temps et de l'application qu'on y emploie ordinairement; mais que, dans la classe la moins cultivée et dans les familles les plus maltraitées de la fortune, il peut devenir facile de se les procurer. Je cite, à l'appui de cette assertion, deux observations qui m'ont été fournies par ma propre expérience : la première, c'est qu'il est possible et même aisé d'instruire à la fois un grand nombre d'enfants de tout âge, et de les pousser très-loin; l'autre, qu'on peut leur apprendre beaucoup

(1) *Éducation normale*, ou organisée de manière à former les instituteurs en même temps que les élèves. Voyez le *chapitre dixième* des *caractères* distinctifs, et le *septième chapitre* des *résultats*.

de choses, tout en les occupant à des travaux manuels : d'où il suit que les écoles d'enseignement doivent être en même temps des écoles d'industrie (1). A la vérité, cette instruction ne sera, en apparence, qu'une affaire de mémoire ; mais la mémoire, qui procède par des connaissances bien enchaînées (2), met en mouvement toutes les autres facultés : l'*imagination*, lorsqu'elle s'attache à des combinaisons de lettres difficiles (ou de formes compliquées); l'*entendement*, quand il s'agit des nombres et de leurs rapports. Lorsqu'on apprend de la musique par cœur, l'âme s'ouvre au sentiment de l'harmonie et à des affections d'un ordre supérieur; enfin, de grandes vérités confiées à la mémoire rendent l'esprit attentif et l'excitent à remonter aux principes à la fois les plus simples et les plus féconds. » (Les développements donnés au principe qu'établit Pestalozzi suffisent pour faire voir qu'il parle de la *mémoire*, non dans le sens restreint que l'on donne communément à ce mot, mais en l'envisageant comme l'activité même de l'esprit. En général, quand un écrivain a des vues nouvelles, il faut ou qu'il crée de nouvelles expressions, et l'on se plaint dans ce cas qu'il est inintelligible, ou qu'il donne aux mots connus une signification plus féconde et plus étendue, et il s'expose alors à être mal compris ou mal interprété. C'est pour ce motif qu'il n'est guère possible de connaître à fond les principes et la méthode de Pestalozzi, qu'en allant visiter son Institut et vérifier sur ses élèves ce qu'on ne peut expliquer par écrit qu'avec beaucoup de difficulté.)

« Les soins que je donnais à mes élèves eurent tout le succès que j'en attendais. Ils étaient posés et réfléchis ; toutes les facultés de leur âme étaient en mouvement et se déve-

(1) *Éducation industrielle*, ou préparatoire pour l'industrie et pour les arts et métiers; voyez le *douzième chapitre* des *caractères* et le *neuvième chapitre* des *résultats* de la Méthode.

(2) Voyez le *neuvième principe : Enchaînement* de toutes les parties de l'éducation.

loppaient de concert; ils étaient animés d'une disposition d'esprit, qui était le résultat d'un parfait accord entre leurs sentiments intérieurs et les objets du dehors, et qui renfermait à mes yeux le germe de leur sagesse future et de leur bonheur dans le cours de la vie.

« Mon ami, vous avez été au milieu de nous; vous avez vu mes jeunes gens; vous savez jusqu'à quel point le sentiment de leur force intellectuelle et morale les élevait et les vivifiait : ne vous trompez pas cependant, et surtout ne vous figurez pas une perfection à laquelle j'étais loin d'atteindre. Les soucis et les chagrins se mêlaient souvent à la joie que le succès m'inspirait. Mon activité ne suffisait pas pour empêcher toujours le désordre; et les embarras que la mauvaise volonté ou la méchanceté me suscitait au dehors, influaient sur mon humeur. Ce qui m'affligeait surtout était de voir des hommes qui avaient jeté un coup-d'œil rapide et superficiel sur l'immensité de mes travaux, les déprécier en y remarquant certaines choses qui, dans leurs maisons, ou dans des établissements d'éducation abondamment pourvus de toutes les ressources nécessaires, étaient ordonnées avec plus de recherche. Ces mêmes hommes me donnaient des conseils et des directions que j'étais le plus souvent obligé de rejeter, parce qu'ils ne convenaient pas à ma situation; et, ne me pardonnant pas d'avoir négligé leurs avis, ils s'éloignaient de moi comme d'un homme obstiné et même extravagant.

« . . . . . Peu de particuliers s'intéressèrent assez à mon entreprise pour me donner quelque appui. Les affaires politiques absorbaient alors l'attention de ceux dont j'aurais dû attendre le plus de secours : enfin, lorsque je touchais au but, mon établissement fut dissous, et je fus obligé de quitter Stanz.

« . . . . . Ainsi, mon institution s'est évanouie comme un songe. L'ouvrage que j'avais commencé a été détruit; le peu de forces que j'avais, je l'ai prodigué sans résultat.

« . . . . . Quelque faible et malheureux qu'ait été ce nouvel essai, l'homme sensible aimera sans doute à y arrêter un moment son attention, et à peser les motifs qui me font espérer qu'un jour on pourra reprendre mon travail au point où j'ai été forcé de le laisser. »

Cet exposé simple et naïf que Pestalozzi fait lui-même de ses principes sur l'éducation, mis en pratique dans l'établissement de Stanz, *et qui sont exactement les mêmes dont l'Institut qu'il dirige aujourd'hui présente une application perfectionnée*, nous a paru devoir suffire pour familiariser les personnes mêmes qui redoutent des recherches approfondies avec l'esprit et la tendance de sa Méthode. Nous désirons que des esprits sans prévention et enclins à examiner trouvent ici des éclaircissements propres à fixer leurs idées et à faire disparaître toute obscurité dans les développements qui vont suivre, parce que la liaison des parties avec le tout ne leur sera plus inconnue. Nous désirons surtout que ce fragment sur la Méthode puisse être de quelque utilité, quant à l'emploi plus sage des moyens d'instruction dans les écoles et au sein des familles. On n'y trouve pas, il est vrai, une suite régulière de préceptes; mais les principes et les exemples qu'il renferme sont d'une application facile et générale.

Ce fut en 1800, plusieurs mois après la dissolution de l'établissement de Stanz, que Pestalozzi en forma un autre, d'après les mêmes vues fondamentales, mais sur un plan plus large, et avec le concours de quelques collaborateurs dignes de lui : les uns, pris parmi ses anciens élèves, étaient imbus de ses sentiments, nourris de son esprit et de ses affections, formés par sa méthode, et parfaitement propres à la mettre en pratique dans toute sa pureté et à seconder celui qu'ils chérissaient comme leur père; les autres, attirés par sa réputation, par la lecture de ses premiers ouvrages, par l'étendue et la noblesse de ses vues, par ce penchant secret et irrésistible qui rapproche les bons esprits, les cœurs généreux et sensibles, étaient venus vo-

lontairement s'associer à ses travaux et s'instruire auprès de lui dans l'art de former et de diriger l'enfance; plusieurs avaient même sacrifié, avec un noble désintéressement, des positions avantageuses, dans la seule vue de concourir à une entreprise utile à l'humanité. Cette nouvelle institution, établie d'abord à Berthoud, ensuite à Butschée, transportée depuis à Yverdun, dans le canton de Vaud, différemment modifiée dans ses organisations successives, mais toujours conduite d'après les vues générales qu'on a indiquées, est celle dont il est maintenant question. Un grand nombre d'étrangers vont la visiter tous les ans : plusieurs, par occasion, en voyageant dans la Suisse, et par un simple motif de curiosité; quelques-uns, comme bons pères de famille ou comme instituteurs zélés, par un désir sincère de connaître à fond et de juger sainement une méthode nouvelle d'éducation qui a déjà obtenu d'honorables suffrages. Mais il en est peu qui se trouvent avoir une assez grande force de patience et de volonté dans le caractère et assez de temps et de loisir pour procéder à cet examen. Car, il faut une attention soutenue et un séjour assez long dans l'Institut, si l'on veut bien observer son organisation, sa marche, sa véritable nature, ses ressorts, quelquefois trop simples pour être facilement remarqués; ses résultats, toujours graduels, presque insensibles, et par cela même beaucoup trop lents pour être saisis et appréciés par des observateurs ordinaires.

Les personnes qui ont pris la résolution de n'admirer que ce qui brille d'un certain éclat, qui se laissent imposer par un charlatanisme fastueux, malheureusement plus propre à faire valoir les nouveautés et les découvertes que la modestie et le vrai mérite, ne seraient peut-être nullement satisfaites de l'Institut et des élèves de Pestalozzi. Rien ne brille au dehors ; rien n'est disposé pour séduire : point de pompe, d'appareil, d'examens publics, où de petits automates, mis en mouvement par des fils cachés que leurs maîtres dirigent avec plus ou moins d'art, viennent capter les suffrages et en-

lever l'admiration. Tout est naturel et simple; la méthode n'admet rien d'artificiel ni de factice. On a pour principe de laisser aller, de laisser faire, de montrer, ou plutôt de laisser paraître l'enfant tel qu'il est, de le voir venir pour mieux connaître ses penchants, et de ne s'opposer à ses dispositions primitives, qu'autant qu'elles prendraient une direction fausse et vicieuse, de n'empêcher le mal que lorsqu'il s'annonce, au lieu de le provoquer, comme on fait trop souvent, dans les éducations ordinaires, par les efforts mêmes, maladroits et dangereux, destinés à le prévenir. On voit ici des enfants frais et robustes, gros et gras, dont la physionomie et tout l'extérieur annoncent la santé, dont peut-être quelques gens du monde, très-délicats sur l'article des bienséances, pourraient trouver l'air et le maintien un peu rudes et grossiers; mais ces enfants, qui doivent être jusqu'à un certain point livrés à eux-mêmes pour se développer en liberté, pour fournir aux instituteurs les moyens de saisir leur nature individuelle afin d'en mieux tirer parti, sont essentiellement gais, bien portants et heureux. Ils sont toujours en action; la vie libre et active s'applique aux études comme aux jeux; ils emploient toujours, de manière à s'amuser et à se fortifier, cette surabondance de vie qui est le privilége de leur âge. On ne louera point leur bonne tenue, leur exquise propreté, leur politesse maniérée, leur maintien décent et réservé, leur modestie affectée, ou leur excessive timidité. Toutes ces choses ne pourraient être produites que par une gêne et une contrainte continuelles, qui étoufferaient ce libre et entier développement des facultés qu'on veut favoriser, qu'on a besoin de suivre avec attention dans sa marche graduelle, afin d'en faire la principale base et le moyen le plus actif de l'éducation. Mais qu'on observe quelque temps ces élèves, en apparence si peu cultivés; qu'on ne dédaigne pas de s'associer à leur genre de vie, à leurs études, à leurs promenades, à leurs plaisirs, pour les mieux étudier, on reconnaîtra qu'ils ont au suprême degré les avantages de l'adresse et de la force. La grâce doit venir après, puis-

qu'elle ne peut exister que chez un individu, maître de tous ses mouvements, qui, par un libre usage de ses membres et de ses facultés, n'a rien de forcé ni d'affecté dans ses actions. Les *exercices gymnastiques*, réduits en principe et très-bien entendus, toujours appropriés au tempérament et au degré de vigueur de chaque élève, font une partie essentielle de l'éducation. Si je vois un jeune homme aussi sain et vigoureux, aussi adroit et agile que sa constitution paraît le comporter, j'en conclus que son *éducation physique*, en aidant et dirigeant le développement complet de ses forces et de ses facultés corporelles, a été, sous ce rapport, aussi parfaite qu'on peut le désirer. J'aime à voir ces enfants qui nagent comme des poissons dans les eaux d'un lac ou d'une rivière; qui sauront, au besoin, sauver la vie à leurs semblables ou se garantir eux-mêmes d'un danger, et braver, avec un courage calme, puisé dans la conscience de ce qu'ils peuvent et de leurs ressources personnelles, la tempête et le naufrage; j'aime à les voir courir dans la plaine, comme des daims légers; gravir les cimes escarpées des rochers avec l'agilité du chevreuil ou du chamois; lancer au loin des pierres, d'un bras sûr et vigoureux, comme les anciens archers si vantés des îles Baléares; lutter quelquefois comme des athlètes, et conserver, dans tous leurs exercices, cette aimable gaieté, compagne d'une liberté bien réglée, qui est en même temps un élément de bonheur et une preuve de santé. Voilà nos élèves, sous le *rapport physique*, tels que je les ai observés, pendant deux mois d'été, dans toutes les circonstances de leur vie journalière. Cette existence très-active, si convenable à leur âge, qui empêche la naissance prématurée et les ravages des passions, rend les enfants heureux pour le moment présent; loin que cette félicité soit obtenue aux dépens de leur avenir, elle est pour eux le germe des plus pures et des plus solides jouissances qui les attendent, lorsqu'ils arriveront à un âge plus avancé. On doit remarquer que, sur un nombre de soixante enfants, qui s'est élevé successivement jusqu'à cent cinquante, aucun, depuis

plusieurs années, n'a été atteint d'une maladie grave. Il n'en est pas mort un seul dans l'Institut, depuis onze ans qu'il existe. Ce résultat, si précieux et si rare, véritable phénomène, dont j'ai demandé les causes à l'estimable médecin (1) qui était attaché à l'établissement, tient évidemment, moins encore au bon air, au climat, à la nourriture simple, saine et abondante, aux soins assidus dont les enfants sont l'objet, qu'à leur manière de vivre et à leur activité continuelle et bien dirigée (2). Je rappelle à ceux qui voudraient voir les élèves habillés plus proprement, qui leur désireraient une tenue plus soignée et quelques dehors de politesse, qu'on ne pourrait acquérir ces avantages qu'en sacrifiant ceux, beaucoup plus importants, sur lesquels j'ai cru devoir insister. Parents, aimez-vous mieux voir dans votre fils un de ces petits garçons, bien arrangés et bien peignés, tels qu'en offrent plusieurs belles pensions, mais bien fluet, maigre et délicat; sachant saluer avec grâce, mais incapable de se défendre avec force; agréable danseur, mais inhabile à nager et à lutter; ou l'un de ces élèves de l'Institut de Suisse que je viens de vous dépeindre?..... choisissez.

J'arrive à l'*éducation morale*. Elle est aussi toute en action; les préceptes n'y sont presque pour rien. Les enfants de Pestalozzi l'aiment comme leur père; ils aiment leurs instituteurs et leurs camarades comme des frères. Ils se rendent entre eux beaucoup de petits services. L'émulation ordinaire des colléges, ressort si délicat et même dangereux à manier, qui devient souvent un germe corrupteur, d'où

(1) M. le docteur Develey-Mandrot, également recommandable par la bonté de son cœur, par l'aménité de son caractère, par la réunion de toutes les vertus domestiques et sociales, par l'étendue et la solidité de ses connaissances, par son zèle tendre et affectueux pour ses malades. Je m'honorais d'avoir obtenu l'amitié de cet homme respectable, ami de l'enfance et de l'humanité. Il a été enlevé par une mort prématurée, en septembre 1811, à sa famille, à ses amis, à la ville d'Yverdun dans laquelle il a été généralement regretté, et aux enfants de l'Institut qui ont pleuré sa perte comme celle d'un père.

(2) Voyez le *troisième chapitre* des *moyens d'exécution : Tout est fondé sur l'exercice.*

naissent les rivalités haineuses, l'envie; l'ambition, est un moyen inutile et inconnu dans cet établissement où les exercices et les études ont une si grande activité. C'est encore un des caractères distinctifs de la Méthode et de l'Institut (1), qui diffèrent de la plupart des colléges où l'on ne conçoit d'autres moyens d'animer et d'exciter les enfants, que d'établir entre eux des combats de rivalité; ces combats sont nuisibles à leur caractère moral, lors même qu'ils peuvent remplir le but d'augmenter leur application et d'accélérer les progrès de leur intelligence.

La religion et la moralité ne sont point ici seulement dans les instructions et dans les discours, dans les formes, dans les cérémonies; mais dans les exemples, dans les faits, dans le fond même des habitudes et de la vie journalière; enfin, dans les sentiments et dans les cœurs (2). On fait le bien par instinct, par besoin, pour être satisfait de soi-même et heureux, pour témoigner sa reconnaissance et son affection au chef de l'établissement et aux instituteurs; pour contribuer au bonheur de ses parents; jamais, dans la vue d'obtenir des récompenses ou d'éviter des punitions. Qu'on me cite plusieurs autres maisons d'éducation, dans lesquelles on sache conduire les enfants avec succès, sans employer péniblement l'art si difficile et si dangereux de récompenser et de punir. Ici, la force de l'institution, la puissance de l'exemple et de l'habitude, la double impression de l'*esprit de famille*, qui communique des affections douces et aimantes, de l'*esprit de société* qui forme les élèves à l'état d'hommes par les chocs et les frottements, résultats de leurs relations mutuelles, le sentiment profond de l'intérêt et du bonheur personnel bien entendus, deviennent l'âme de la discipline. On ignore les vices et les désordres

(1) Voyez le *chapitre septième* des *caractères* déjà cité : *Discipline* de l'Institut.

(2) Voyez les *premier* et *second principes* : *Éducation religieuse* et *morale*, et le *cinquième caractère* : La Méthode donne *tout au fond des choses*.

qu'on est obligé de réprimer dans les autres institutions publiques. Ici néanmoins il n'y a point de guichets, de verrous, de gardiens; et les deux portes d'entrée de la maison sont ouvertes tout le jour, sans que jamais les élèves en sortent sans permission, ou pendant les heures consacrées à l'étude. Quelques personnes, qui ne veulent jamais voir dans l'Institut qu'une pension ordinaire, et non une famille, ont blâmé cette liberté laissée aux enfants de sortir, d'aller à la promenade ou sous les allées derrière le lac; mais ils n'en abusent pas plus que des enfants bien élevés dans la maison paternelle, qui ne cherchent point à s'échapper, lors même qu'ils en trouvent l'occasion. Pourquoi fuiraient-ils des lieux qu'on a su leur rendre agréables? pourquoi négligeraient-ils de demander une permission qu'ils savent ne devoir jamais leur être refusée que par un motif raisonnable, relatif à leur propre intérêt, et dont on les rend presque juges?

D'ailleurs, par le mode d'*instruction mutuelle*, qui forme aussi l'un des caractères distinctifs de la Méthode, les élèves plus âgés et plus avancés deviennent les instituteurs, les surveillants des plus petits et des commençants. Dans une famille bien unie, les frères aînés servent de mentors et de guides à leurs cadets; ils suppléent, par leur surveillance et leurs soins, aux touchantes fonctions du père et de la mère; ils jouissent de la confiance qu'on leur accorde et de la portion d'autorité purement protectrice qu'on les charge d'exercer. L'Institut d'Yverdun est cette famille; toutes les vertus domestiques, qui s'y développent, sans même qu'on en sache les noms et qu'on paraisse les remarquer, sont en effet de nature à échapper aux spectateurs inattentifs, aux étrangers qui font une simple visite de curiosité, aux cœurs froids, secs et arides, aux esprits légers et superficiels. Si j'observe partout l'influence bienfaisante des sentiments et des vérités de la religion et de la plus pure morale; si tous les caractères sont doux et aimants; si la conduite des enfants est habituellement régulière; si je vois régner parmi

eux l'union, la paix, l'amitié, l'habitude et la pratique des vertus, les égards mutuels, l'amour de l'ordre, sans qu'il soit besoin de police et de discipline ; si la *liberté bien réglée* (1), l'*esprit de famille* et l'*esprit de société* ou de bienveillance générale suffisent pour produire ces résultats, je trouve *l'éducation morale* bonne, et je n'en désire point d'autre. Cette éducation est plus facile qu'on ne croit. L'homme est bon par sa nature ; cette vérité consolante m'a été confirmée et démontrée par l'observation des élèves de Pestalozzi, livrés en quelque sorte à eux-mêmes, préservés seulement avec soin de toute contagion importée du dehors ; surveillés et observés, mais non gênés ni comprimés, qui offrent ainsi la nature humaine dans sa pureté primitive ; leurs penchants se révèlent, et il en est bien peu de vicieux qu'on ait besoin de combattre. L'homme ne devient méchant que par l'effet de nos méthodes d'éducation absurdes, de nos récompenses corruptrices, de nos châtiments durs, sévères, injustement appliqués, de notre prétendue discipline qui asservit les âmes, comme le maillot enchaîne et déforme les corps. Les pays où l'on garrotte de bonne heure les enfants avec des langes sont très-certainement ceux qui renferment le plus d'hommes contrefaits : on retrouve ici l'un des rapports intimes entre le physique et le moral. Après que l'éducation s'est occupée à dégrader et à détériorer l'enfance, nos institutions barbares et oppressives, destructives de tout libre développement des facultés humaines, viennent achever de dépraver l'homme ; et nos philosophes prétendus hommes d'État disent ensuite d'un ton grave, pédantesque et morose : les hommes sont méchants et ont besoin d'être réprimés : il leur faut des chaînes, des gibets, des entraves, des supplices de tout genre. Combien ils inspirent à la fois d'indignation et de pitié, ces dépréciateurs et ces calomniateurs de la nature humaine ! Je demanderais à ceux d'entre eux qui peuvent être de bonne foi de venir passer deux mois

(1) On a essayé tous les instruments hors un, le seul précisément qui peut réussir : *la liberté bien réglée*. (J.-J. Rousseau, *Émile*, livre I.)

entiers avec nos élèves suisses, et d'étudier en eux les dispositions originelles de l'homme qui n'est point déformé par l'éducation.

La vie intérieure des enfants, dont les relations mutuelles sont toujours douces, amicales, bienveillantes, exemptes de mouvements de colère et d'envie; leur touchante union, l'aimable cordialité qui règne entre eux et les instituteurs; les instructions religieuses qu'ils reçoivent avec un profond recueillement; les prières mêlées de chants, par lesquelles ils remercient chaque jour la Providence des plaisirs purs et innocents dont leur existence est remplie; l'esprit général de la maison, fondé sur l'influence personnelle de Pestalozzi, qui pénètre les enfants d'une forte impression, d'un sentiment intérieur d'amour, de reconnaissance et de vénération; la simplicité et l'originalité des exhortations de ce respectable vieillard, toutes puisées dans le cœur et dans l'expérience; ses entretiens généraux et particuliers avec les sections de l'Institut, dont chacune lui est amenée successivement, le matin, et avec les enfants eux-mêmes; la sollicitude paternelle qui le fait entrer dans tous les détails de leur situation, pour pénétrer toutes les nuances de leurs dispositions et de leurs caractères; les *réunions du samedi*, dans lesquelles il parle à ses enfants de l'emploi de la semaine écoulée, les invite à s'examiner d'après leur conscience et devant Dieu, leur offre les tableaux de leur avenir, pour leur faire entrevoir le but vers lequel ils doivent tendre; le secret qu'il a de les intéresser et de les attacher par des idées et des sentiments proportionnés à leur âge et à leur capacité, qui les touchent immédiatement; l'accord parfait établi entre les instituteurs, qui se réunissent toutes les semaines, d'abord avec Pestalozzi pour recevoir ses instructions et ses conseils, pour lui communiquer leurs observations, générales sur l'Institut, et individuelles sur les enfants, puis, entre eux et par division, pour se concerter sur les besoins de leurs élèves et sur les objets confiés à leur surveillance; les *examens de conduite* qui ont lieu dans les entretiens des instituteurs avec les enfants

de leurs sections respectives ; les *livres de conduite* dont sont porteurs les élèves qui ont besoin d'être plus spécialement surveillés ; les relations des enfants avec leurs parents et leurs amis éloignés, qu'on fait servir à la direction et aux progrès de leur développement moral ; l'emploi de l'*argent de poche*, qui leur est distribué chaque semaine, et qui leur donne à la fois une idée de la propriété et un moyen de plus d'acquérir des habitudes d'ordre et d'économie ; l'attention avec laquelle on saisit toutes les occasions favorables pour leur faire pratiquer des actes de bienfaisance, pour les rendre sensibles aux beautés de la nature, pour diriger les premiers élans de leur imagination, pour leur inspirer l'estime d'eux-mêmes, pour leur apprendre à dominer leurs passions naissantes ; les *examens annuels* faits dans l'intérieur de la maison et au sein de la famille, pour apprécier les progrès réels des enfants, non pour étaler leurs connaissances aux yeux des étrangers, et pour leur procurer des jouissances d'amour-propre et de vanité ; les *cahiers de nouvel an*, qu'on adresse régulièrement aux parents à la fin de chaque année ; enfin, les *fêtes* et les *solennités annuelles*, qui reçoivent toujours une direction spéciale propre à élever l'âme et les sentiments : tels sont les éléments et les traits caractéristiques dont se compose la *vie morale* de l'Institut.

Comme la véritable vertu ne cherche point à se faire valoir, à se produire au dehors pour être remarquée et prônée, le véritable mérite, dans tous les genres, également simple et modeste, se suffit à lui-même et n'aspire pas à briller. Voilà pourquoi, sous le rapport intellectuel et sous le rapport moral, les enfants élevés par Pestalozzi n'offrent ni de petits prodiges, ni des phénomènes singuliers : ils sont cachés dans leur enveloppe, comme le sucre dans la canne grossière qui le renferme. Nous avons reconnu en eux des *corps sains* et robustes, des *cœurs purs*, aimants, généreux ; nous reconnaîtrons encore en eux des *esprits droits*, des jugements sûrs et bien exercés. Ils sont conduits de manière à créer eux-mêmes les éléments des connaissances qu'ils acquièrent ; et

c'est encore un des principaux caractères de la méthode d'instruction suivie dans l'Institut.

Le cours général des études embrasse un assez grand nombre d'objets ; mais leur variété même sert à délasser agréablement l'esprit, et laisse aux enfants la liberté de choisir ceux qui ont plus d'analogie avec leurs dispositions naturelles. Car le but essentiel et primitif qu'on ne doit jamais perdre de vue, et qui détermine la direction générale de l'Institut, est de prendre et de saisir en quelque sorte chacun de ses élèves tel qu'il est donné par la nature, pour en former l'homme compris dans sa véritable et dans sa plus haute conception, avec le libre et entier développement de tous les attributs distinctifs qui constituent l'humanité (1).

Pour arriver à ce but, on a dû mettre l'enfant dans une telle situation que, par l'effet de l'éducation et de l'instruction qu'il reçoit, sa nature tout entière et ses dispositions primitives et individuelles soient révélées et manifestées à l'instituteur, et lui fournissent elles-mêmes les moyens de diriger leur développement et leur culture. La Méthode est, à cet égard, une sorte d'éducation de l'enfant faite par lui-même, sous les yeux de l'instituteur (2). Il fallait, d'un côté, développer l'élève par sa propre force intérieure, sagement observée et habilement employée ; de l'autre, faire servir les rapports des parents et des instituteurs avec chacun des élèves à les former eux-mêmes pour remplir leur destination et leurs fonctions.

Les objets de l'enseignement, répartis dans les différentes divisions, sont toujours proportionnés à l'âge et au degré de capacité des enfants. *L'étude des langues grecque et latine*, à laquelle on applique seulement ceux des élèves dont les parents le désirent, se continue pendant cinq années, mais à raison d'une seule leçon d'une heure et demie par jour, et prépare les élèves, dans cette partie, pour la seconde ou même

(1) Nouvelle application du *troisième principe : Éducation organique et complète.*

(2) *Éducation libre et naturelle.* Voyez le *quatrième principe.*

la rhétorique des colléges. Pendant ces cinq années, ils apprennent aussi, sans se fatiguer et à fond, les éléments et l'usage pratique des *langues française et allemande*. Des *exercices de lecture*, joints à l'habitude d'une bonne prononciation dans ces deux langues, ainsi qu'une *écriture* nette et correcte, et des *exercices de composition* et de style complètent cette partie de l'instruction. La pratique du *dessin*, véritable instrument universel, donne à la fois de la justesse à l'œil et de la précision à la main, rend l'esprit attentif et observateur, développe le sentiment du beau et forme le goût; des notions élémentaires de *géométrie*, ou des rapports des formes, sont combinées avec le dessin.

Des éléments bien conçus de *géographie* et d'*histoire*, qui font place, dans des degrés supérieurs, à une instruction approfondie, solide, bien digérée; l'usage du *chant*, qui exerce et développe l'organe de la voix; la connaissance des éléments, des signes et des lois de la *musique;* des *exercices de mémoire*, toujours associés à ceux de l'entendement et du raisonnement, en sorte que l'enfant grave dans son intelligence tout ce qu'il apprend par cœur, au lieu de surcharger sa mémoire de mots et de phrases entassés confusément, qu'il comprendrait mal et dont il serait embarrassé de se rendre compte avec sa raison; une *instruction religieuse et morale*, pure et attachante, qui vient du cœur et qui parle au cœur; des notions peu étendues, mais toujours justes et vraies, solidement établies, puisées dans la nature elle-même, données dans les promenades, dans les champs, au sein des vallées et des montagnes, sur les différentes branches de *l'histoire naturelle*, sur les productions de la terre, et sur les divers usages qu'en ont su tirer le génie et l'industrie de l'homme pour les approprier à ses besoins; une *gymnastique* toujours en action, qui s'applique aux heures d'études comme à celles de récréations et de jeux, qui veille constamment à la bonne position du corps, à celle des membres, qui apprend à nager, à faire de longues marches, à courir, à sauter, à grimper, qui procure les trois grands

avantages physiques communs à tous les élèves et à leurs instituteurs : de l'appétit et du sommeil, comme moyens, d'une santé forte, comme résultat; tel est l'aperçu des autres objets d'enseignement et des *connaissances pratiques* que la vie intérieure de l'Institut et la marche des différents cours rendent familiers aux élèves.

Les *trois bases de l'instruction* qui s'appliquent à toutes les connaissances et à tous les arts, le *langage*, la science des rapports des formes, ou la *géométrie*, toujours associée au dessin, et la science des nombres, ou le *calcul*, toujours associée au raisonnement, sont les trois grands instruments avec lesquels on forme les esprits. On s'attache surtout à l'instruction du *calcul* dont les élèves font d'abord de *tête* les opérations les plus compliquées, avant de passer au *calcul écrit* ou avec des chiffres. Ils arrivent ensuite à l'*algèbre*, dans laquelle on leur fait suivre la même marche. Les *mathématiques* sont moins traitées comme des sciences que comme des instruments et des moyens propres à développer et à fortifier l'esprit. Les enfants s'avancent d'un pas sûr, quoique abandonnés le plus souvent à eux-mêmes; ils suivent tous les degrés intermédiaires qu'on supprime dans l'enseignement ordinaire. Chaque exercice porte en lui-même et nécessairement le germe du suivant, qui se développe avec la faculté de l'enfant, appliquée aux degrés successifs de la science. L'esprit s'étend en profondeur plus qu'en superficie. La Méthode mérite d'être considérée, sous ce rapport, comme une *Méthode d'invention, de construction des sciences*. L'enfant est conduit de manière que, lorsque sa mémoire lui a fait perdre de vue un des anneaux de la chaîne, ce qu'il sait déjà lui sert à retrouver de lui-même, avec son intelligence, tout ce qu'il a pu oublier. Il procède, comme dans l'étude des langues, par des comparaisons, des jugements, des conclusions; il fait un second cours de logique pratique; il apprend à la fois à calculer, à raisonner et à penser. Comme on fait souvent de longs détours en cherchant la solution des problèmes, l'esprit se fortifie par cet exercice. La multiplicité des

opérations, toutes *graduelles* et *enchaînées* (1), imprime dans l'entendement et les résultats qu'il n'obtient qu'à force d'attention et de recherches, et la manière dont il réussit à les produire. Le *bon sens*, compris dans son acception la plus étendue et la plus complète, devient le résultat de cette *méthode intellectuelle*, comme la *bonne santé* et la *bonté du cœur* et du caractère sont les effets nécessaires de l'*éducation physique et morale*. On forme ainsi l'homme tout entier.

Voilà par quels motifs j'ai trouvé cette éducation meilleure que la plupart de nos éducations modernes, qui ne produisent le plus souvent que des corps languissants et débiles, énervés par des études prématurées, par une vie trop studieuse et trop sédentaire, des âmes basses et dégradées, des cœurs corrompus, des caractères lâches et hypocrites, que la servitude d'une discipline dure et gênante a flétris de bonne heure ; enfin, des esprits faux, remplis de connaissances inutiles ou mal digérées ; ces esprits, dans leur manière de considérer les objets, peuvent être comparés aux yeux de ceux que leurs nourrices ont habitués à loucher dès le berceau en les plaçant dans une position fausse, qui a détourné de sa direction naturelle l'organe de la vue.

J'oserai donc avancer que la Méthode, vue et saisie dans son ensemble, tend à réaliser, à quelques égards, les deux grands points de vue philosophiques de Bacon, qui forment son premier titre à la gloire et qui l'ont fait nommer le prince et le chef de la philosophie moderne :

1°. Un commencement de restauration ou de rénovation des connaissances humaines, enseignées et, pour ainsi dire, organisées d'une manière nouvelle, mieux entendue, plus noble, plus utile ;

2°. Une sorte de création d'un *nouvel organe*, ou instrument fourni à l'esprit humain pour le conduire dans la route de la vérité et dans celle des découvertes ;

(1) *Huitième et neuvième principes : Gradation et Enchaînement* de toutes les parties de l'éducation.

3°. Enfin, un moyen pour reconstruire en quelque sorte l'entendement.

Du reste, ce n'est qu'à la longue et après que la Méthode théorique aura été de plus en plus perfectionnée dans ses applications et observée dans ses résultats, qu'il sera possible de la bien juger et d'en reconnaître tous les avantages (1).

Les développements relatifs à la marche suivie dans chaque branche d'enseignement appartiennent au tableau général que j'ai annoncé, et dont je ne trace maintenant qu'une légère esquisse.

Mon vœu, en publiant l'Exposé de la Méthode, dont je viens de donner une première idée, est que cet Exposé puisse être accueilli et médité par les hommes qui s'occupent d'éducation, et en particulier par les jeunes instituteurs, compagnons des travaux de Pestalozzi. Plus ils sont pénétrés de son esprit, plus il importe qu'ils perfectionnent par

(1) Je crois devoir citer ici, entre un grand nombre d'autres, deux témoignages honorables que j'ai eu l'occasion de recueillir sur les succès de l'application de la Méthode d'éducation de Pestalozzi.

Il y a près de quatre ans qu'un magistrat d'une ville très-éloignée de la Suisse écrivit à Pestalozzi, en le priant d'envoyer un jeune instituteur formé par lui pour organiser une école dans laquelle sa méthode serait appliquée. Le pensionnat, organisé à l'instar de celui d'Yverdun par l'instituteur qu'avait envoyé Pestalozzi, est aujourd'hui très-florissant. L'un des fonctionnaires chargés de la surveillance des établissements d'instruction publique, invité à faire connaître son opinion sur cette institution d'un genre nouveau dans son pays, contre laquelle plusieurs personnes étaient d'abord prévenues, a répondu dans ces termes : « *Je dois convenir que les enfants y sont parfaitement bien pour la tenue et l'instruction, et qu'ils y acquièrent évidemment plus de connaissances réelles, dans une année, qu'ils ne faisaient pendant deux ou trois ans par les anciennes méthodes.* »

Nous citerons aussi l'extrait d'une lettre écrite à Pestalozzi, en date de Stuttgardt, du 21 septembre 1811, par de M. de Vangenheix, directeur des études dans le royaume de Wurtemberg :

« Je fais, depuis plusieurs jours, l'examen des gymnases de cette ville. Hier, dans l'un d'eux, où le calcul est assez bien mis en pratique, je proposai moi-même un problème pour lequel un calculateur avait besoin de réfléchir. Chaque écolier devait chercher à le résoudre, et celui qui croirait y avoir réussi était invité à le dire. Au bout d'un certain temps, il s'en présenta un qui l'avait très-bien résolu. Je lui demandai comment il s'y était ris, et je fus étonné, en recevant d'une bouche modeste, mais sûre de

la réflexion ce qu'ils pratiquent déjà par sentiment. Ils doivent, dans cette intention, se rendre compte de chacune des *vues théoriques* et de chacun des *principes* qui constituent la Méthode, de chacun des *caractères essentiels* qui paraissent la distinguer des méthodes ordinaires, de chacun des *moyens d'exécution* qu'elle prescrit, de chacun des *résultats* qu'elle doit produire. C'est à exposer fidèlement ces quatre considérations générales que je me suis attaché dans le travail analytique qui va suivre. Si la marche que je me suis tracée m'engage quelquefois dans des développements métaphysiques un peu abstraits, je prie mes lecteurs de ne s'en prendre qu'à mon défaut de capacité pour bien présenter une Méthode qui m'est entièrement nouvelle, plutôt qu'à la Méthode elle-même, dont la bonté ne saurait guère être contestée par ceux qui en ont observé avec soin l'application et les effets.

son fait, une solution parfaitement bien pensée et clairement exprimée. J'en fis compliment au maître; mais j'appris que ce jeune homme était au gymnase seulement depuis quatre semaines, et qu'il avait auparavant passé deux ans à Yverdun. C'était le jeune *Grandheur* de Louisbourg..... Je résolus de me servir de cette occasion pour mettre à l'épreuve la marche de l'Institut Pestalozzi, aussi loin que cela était possible dans le collége de Stuttgardt. Je le fis examiner sur l'*histoire ancienne* et la *géographie*. A ma grande satisfaction, non-seulement il répondit à tout, mais toutes ses réponses portaient le caractère d'un jugement mûr et d'un bon esprit... Je m'informai de ses connaissances dans la *langue latine*, et je m'assurai qu'il composait et traduisait bien, et qu'il expliquait couramment Tite-Live. Il me semble que cela prouve beaucoup en faveur du mouvement général de l'esprit et du développement des facultés combiné avec l'instruction que vous avez pour but. Ce jeune homme demeure chez le précepteur *Werner*, homme plein d'esprit, de savoir et de probité. J'ai reçu de lui les informations suivantes : Il est paisible, réfléchi, appliqué, rangé dans tout ce qu'il fait; il juge les événements de la vie avec rectitude; il est bon camarade; rien ne peut faire présumer, non-seulement qu'il ait été négligé sous le rapport des sentiments religieux et moraux, mais qu'il ait manqué même des soins les plus étendus. C'est ainsi que m'a répondu ce digne homme.

« L'enfant lui-même m'a rendu le compte le plus satisfaisant des leçons de religion qu'il a reçues de M. *Niederer*. Ses yeux brillaient de joie, pendant que je l'entretenais ainsi des lieux, des choses et des personnes qui l'intéressaient, et il ne pouvait ni ne voulait dissimuler son chagrin d'avoir dû quitter Yverdun, son cher Yverdun. »

ESPRIT
DE LA MÉTHODE D'ÉDUCATION
DE PESTALOZZI.

QUELQUES VUES PRÉLIMINAIRES SUR L'ORDRE ET LA DIVISION GÉNÉRALE DE L'OUVRAGE.

La Méthode d'éducation et d'instruction, *applicable aux différentes branches de la morale et des sciences*, suivie dans l'Institut d'Yverdun, *paraît susceptible d'être considérée sous* quatre grands rapports :

1°. *Des* éléments primitifs, *ou* principes fondamentaux *qui constituent son essence ;*

2°. *Des* caractères essentiels *qui la distinguent des autres méthodes d'éducation ;*

3°. *Des* moyens d'exécution, *principaux et spéciaux, qui lui sont propres ;*

4°. *Des* résultats généraux, *conformes à son but, qui font ressortir les avantages que peuvent en retirer les individus et la société.*

Je vais tâcher de déterminer avec précision ces divers éléments constitutifs de la Méthode, et d'en présenter la série progressive, l'enchaînement et l'ensemble, en les distribuant dans les quatre classes que j'ai cru devoir leur assigner, d'après leur nature et leur plus ou moins grande généralité.

1°. *Aux* principes fondamentaux *appartient la marche du* développement des facultés *et celle de l'*instruction *ou de l'acquisition des connaissances : elles doivent être mises l'une et l'autre en harmonie dans leurs gradations successives, pour représenter exactement, dans l'éducation, la marche de la nature relativement à l'homme.*

2°. *Les* caractères distinctifs *embrassent tout ce qui distingue essentiellement la Méthode de Pestalozzi des autres méthodes d'éducation et d'instruction.*

3°. *La classe des* moyens spéciaux d'exécution *comprend l'application pratique des différentes parties du* développement *et de l'*instruction, *et la manière de les déduire les unes des autres.*

4°. *Sous le titre de* résultats, *on expose les effets immédiats et nécessaires et les produits de la Méthode et de ses applications.*

Enfin, les principes *constituent la* théorie *proprement dite; les* caractères distinctifs *et les* moyens spéciaux d'exécution *présentent ces mêmes principes mis en action, et constituent la* pratique; *les* résultats *font ressortir les avantages effectifs que cette théorie et cette pratique, bien entendues et bien appliquées, paraissent devoir procurer, et mettent dans son véritable jour le* but *qu'on veut atteindre.*

Il convient d'isoler d'abord et de prendre un à un chaque élément primitif *ou* principe fondamental, *chaque* caractère essentiel, *chaque* moyen spécial, *chaque* résultat positif, *vu dans son ensemble et dans ses rapports, soit avec la société, soit avec la science même de l'éducation, pour les rapprocher ensuite, les comparer, les combiner, et pour apprécier exactement la* Méthode ; *pour reconnaître si toutes ses parties sont animées d'un même esprit, parfaitement en harmonie entre elles, et dirigées vers un même but. C'est le seul moyen de préparer le lecteur à la bien saisir et à pouvoir la juger avec une entière connaissance de cause, ou de la rendre facilement intelligible pour tous les bons esprits.*

La Méthode *est une, comme la nature qui lui sert de base et de modèle. Lorsqu'on veut étudier la nature, on sent, dans l'application, l'insuffisance des vues trop générales : on sent la nécessité de pénétrer dans tous ses détails, d'analyser, de décomposer toutes ses parties et tous ses éléments pour la bien connaître. Il en est de même de la Méthode et de l'Institut : quelles que soient la combinaison, l'harmonie et l'unité de leurs principes et de leur objet, on ne devient capable de les posséder à fond, et de les bien apprécier, qu'autant qu'on a pu étudier séparément leurs différentes branches, les analyser, les approfondir et parcourir tous les détails pour recomposer soi-même l'ensemble.*

TABLEAU ANALYTIQUE

DE L'ESPRIT DE LA MÉTHODE.

PREMIÈRE CLASSE OU SECTION.

Principes fondamentaux.

I. Religion, *principe universel, commun à toutes les branches de l'éducation.*

L'éducation doit être essentiellement religieuse; *elle reproduit dans tous ses actes la pensée, et, pour ainsi dire, la présence de la Divinité.*

II. Morale *et* logique *inspirées et insinuées comme l'âme de la Méthode.*

L'éducation doit être essentiellement morale *et* logique *: elle rapporte toutes ses instructions, tous ses exercices à la culture du cœur et à celle de l'esprit.*

III. Formation *et culture* de l'homme considéré dans son entier *et dans la nature qui lui est propre.*

L'éducation doit être organique *et* complète, *au lieu d'être, pour ainsi dire, mécanique, superficielle et partielle : elle pénètre et forme l'homme tout entier.*

IV. Liberté *entière* du développement *des facultés ou dispositions primitives de chaque élève.*

L'éducation doit être libre *et* naturelle, *au lieu d'être gênée, contrainte, servile et, pour ainsi dire, artificielle et factice : elle laisse l'enfant se développer en liberté tout entier, et prononcer fortement sa véritable nature.*

V. Réunion et harmonie du développement des facultés et de l'acquisition des connaissances.

L'éducation doit être harmonique *dans toutes ses parties : elle met toutes les* facultés naturelles *et primitives de l'homme, et toutes ses* connaissances acquises *en accord et en harmonie.*

VI. Méthode d'éducation *essentiellement* positive.

L'éducation doit être positive : *elle cultive les éléments et les germes primitifs qui existent dans l'homme.*

VII. Intuition (*ou Vue intérieure de l'esprit appliquée à chacun des objets et à chacun des degrés de l'enseignement*), principe, base *et* moyen de l'instruction.

L'éducation doit employer partout une méthode intuitive : *elle donne l'*intuition *ou la vue claire et distincte de tout ce qu'elle apprend.*

VIII. Gradation *de toutes les parties de l'éducation et de l'instruction.*

L'éducation doit être graduelle *et* progressive.

IX. Enchaînement *de tous les éléments de l'éducation et de l'instruction.*

L'éducation doit être liée *dans toutes ses parties, pour former une série continue et sans lacunes : elle enchaîne toutes ses opérations.*

X. Combinaison des deux sortes d'éducation *domestique* et *publique.*

L'éducation doit être mixte *et* combinée : *elle associe dans son plan les deux sortes d'éducation,* particulière *et* publique, *elle inspire et nourrit à la fois l'*esprit de famille *et l'*esprit de société.

XI. Détermination *et organisation* de la sphère propre à chaque objet dans l'éducation.

L'éducation doit être essentiellement analytique : *elle isole et sépare chacun des éléments, chacune des sphères dont elle se compose, chacun des objets de l'enseignement, chacune des habitudes qu'elle veut donner, chacun des exercices par lesquels elle développe les facultés.*

*XII. L'*existence *elle-même est considérée comme* moyen essentiel et universel de l'éducation.

L'éducation doit être essentiellement pratique *ou fondée sur l'existence même : elle puise tous les moyens et les ressorts qu'elle emploie dans toutes les circonstances de la vie.*

SECONDE CLASSE OU SECTION.

Caractères essentiels et distinctifs.

I. La Méthode regarde la mère de famille *comme* le type *et* le modèle naturel de l'éducation *comprise dans son véritable sens.*

II. La Méthode emploie, pour chaque faculté particulière, les objets et les moyens qui correspondent avec cette faculté.

III. Toutes les opérations dirigées par la Méthode réunissent le double caractère de la simplicité *et de la* clarté.

IV. La Méthode conserve et applique partout un esprit de détail *et un* esprit d'ensemble.

V. La Méthode donne tout au fonds des choses.

VI. La Méthode s'attache à fondre ensemble la forme de l'enseignement et les objets mêmes des connaissances.

VII. La discipline de l'Institut *sort du fonds des choses, de la nature des enfants et de l'essence même de la Méthode.*

VIII. La Méthode prend et développe séparément, chacune dans son essence, les trois sortes d'éducation, primaire, secondaire *et* spéciale.

*IX. L'*éducation des jeunes filles *est rapprochée de celle des garçons, dans un Institut séparé, mais dirigé d'après les principes de la Méthode, pour le complément de l'éducation vue en grand, dans son ensemble et dans toute l'étendue de la sphère qu'elle doit embrasser*

*X. L'*éducation normale, *ou spéciale pour la science de l'éducation elle-même, fait partie du plan général qu'embrasse la Méthode.*

*XI. La Méthode distingue et traite à part l'*éducation, *pour ainsi dire,* expérimentale, *qui fournit des expériences sur la marche et le développement progressif de la nature humaine.*

XII. L'éducation complète, donnée par la Méthode, comprend une direction spéciale industrielle, *ou du moins une*

éducation préparatoire pour l'industrie et pour les arts et métiers, et spéciale sous ce rapport.

TROISIÈME CLASSE OU SECTION.

Moyens spéciaux d'exécution.

I. Point ou très-peu de livres ; *l'enfant est son livre à lui-même : il agit au lieu de lire.*

II. Point ou très-peu d'images et de figures des objets ; *la nature est le grand modèle qui se grave successivement dans l'esprit.*

III. Tout est fondé sur l'action *ou sur l'exercice.*

IV. Emploi de plusieurs facultés et de plusieurs organes, exercés à la fois.

V. Instruction mutuelle, *également favorable au développement du cœur et de l'esprit.*

VI. Usage de deux langues, rendues également familières, *ou d'un double instrument de la création, de l'expression et de la communication des idées.*

N. B. On doit rapporter à cette classe l'application pratique des principes suivants :

1°. Du 4e (libre et entier développement des facultés).

2°. Du 7e (méthode intuitive).

3°. Du 8e (méthode graduelle et progressive).

4°. Du 9e (liaison et enchaînement de toutes les parties de l'éducation).

5°. Du 10e (éducation à la fois particulière et publique).

6°. Du 12e (existence employée comme moyen universel de l'éducation).

En effet, ces six considérations générales de la Méthode peuvent être envisagées et traitées sous un double rapport : comme *principes fondamentaux,* et comme *moyens d'exécution.*

QUATRIÈME CLASSE OU SECTION.

Résultats généraux.

I. Aptitude *donnée aux élèves* pour les différentes bran-

ches des connaissances, *et préparation générale élémentaire pour les différentes professions sociales.*

II. Résultats *de l'éducation donnée dans l'Institut, d'après la Méthode, sous le* rapport physique.

III. Résultats *sous le* rapport religieux et moral individuel.

IV. Résultats *sous le* rapport social et public, politique et national.

V. Résultats *sous le* rapport intellectuel.

VI. Résultats *de l'éducation donnée d'après la Méthode, dans la* section particulière de l'Institut consacrée aux jeunes filles.

VII. Résultats *de la Méthode, sous le* rapport pédagogique, *ou des progrès de la science même de l'éducation; ou* résultats de l'école normale.

VIII. Résultats philosophiques *de l'éducation de l'Institut, considéré comme* école expérimentale.

IX. Résultats *de l'éducation donnée dans l'Institut, d'après la Méthode, sous le* rapport spécial du développement de l'esprit d'industrie, *ou de la culture industrielle pour les arts et les métiers.*

X. Résultats généraux *de la Méthode, en admettant qu'elle soit appliquée dans un certain nombre d'Instituts d'éducation, sous le* rapport scientifique, *ou du perfectionnement des sciences et des arts.*

EXPOSÉ

DE LA

MÉTHODE D'ÉDUCATION

DE PESTALOZZI.

PREMIÈRE CLASSE OU SECTION.

ÉLÉMENTS PRIMITIFS ET PRINCIPES FONDAMENTAUX.

PREMIER PRINCIPE.

Religion, principe universel, commun à toutes les branches de l'éducation.

La Méthode ou l'Éducation (car la Méthode dont nous voulons offrir la substance, n'est que l'Éducation elle-même, dans sa vue théorique et pratique la plus générale et la plus complète) est une sorte de Génie universel et de Providence, qui, dans sa manière d'envisager et de traiter chacun des individus confiés à ses soins, cherche à imiter ce que Dieu fait en grand pour le genre humain. Elle doit considérer chaque enfant avec cette libéralité, cette pureté de vues, cette noblesse et cette élévation de sentiments, ce désintéressement absolu, dont la Providence nous offre le parfait modèle, et avec cette vérité profonde qui est la suite d'une connaissance intime et complète de sa nature. L'Éducation doit être, en quelque sorte, la Providence personnifiée

dans l'instituteur, et manifestée dans les moyens qu'il emploie.

Ce principe peut être regardé comme la source de tous les autres, qui n'en sont, à plusieurs égards, que des conséquences immédiates. On doit, par ce motif, le placer à leur tête, et le reproduire ensuite, ou du moins ne jamais le perdre de vue dans le développement et l'application des autres principes, parce qu'après les avoir produits, il s'y rattache étroitement. Il les embrasse et les enveloppe tous : il les réunit, les resserre, les consolide, les identifie; il est à la fois leur germe, leur fondement et leur lien commun.

La Méthode ou l'Éducation est donc ou doit être pour l'enfant, autant qu'il est permis à l'homme de se rapprocher de son divin modèle, ce que Dieu lui-même est pour l'humanité. Elle est pour lui la justice personnifiée, parce qu'elle reconnaît tout ce qui existe dans lui, et le juge, d'après ce qui est en elle-même, d'après une mesure indépendante des sentiments et des vœux personnels. L'injustice consiste à vouloir faire toujours plier les hommes à des vues purement personnelles, et à sacrifier leur nature et leur destination. Combien de parents imposent à leurs enfants la dure nécessité d'embrasser une profession qui ne saurait leur convenir, tandis qu'une destination naturelle, fortement prononcée, les rend essentiellement propres à un autre état! La Méthode, au contraire, n'agit, à l'égard de l'enfant, que pour s'occuper de ce qui intéresse son bonheur réel, et des moyens de le perfectionner. Elle ne veut, comme la Providence, que le développement de ce qui est en lui, des éléments positifs qui le constituent. (Voyez

le *sixième principe. Éducation* essentiellement *positive.*) Elle veut qu'il soit précisément et uniquement ce que la nature elle-même a voulu qu'il fût, par les dispositions et les facultés primitives qu'elle lui a données. (Voyez le *troisième* et le *cinquième principes. Éducation organique et complète,* qui pénètre et forme l'homme tout entier; *Éducation naturelle*, qui laisse l'enfant se développer en liberté.) Enfin, la Méthode s'attache à prendre et à saisir, en quelque sorte, l'enfant tel qu'il est donné par la nature, pour en former l'homme compris dans sa véritable et dans sa plus haute conception, avec le libre et entier développement de tous les attributs distinctifs qui appartiennent à l'humanité. Elle est encore, pour ses élèves, la *bonté* personnifiée, parce qu'elle ne les traite pas d'après leur faiblesse actuelle, mais en considérant toujours leur avenir et leur noble destination. Elle révère l'homme dans son premier germe, encore informe et imparfait. Elle est la *sagesse* personnifiée pour l'enfant, parce qu'elle prévoit tout pour lui et calcule d'avance ses véritables besoins, pour lui préparer les ressources qu'ils exigent.

La Méthode est essentiellement *religieuse* par la nature même de l'esprit et des principes qui lui sont propres, et qu'on vient d'indiquer. Il n'existe point de véritable éducation, sans cet esprit, sans cette pureté et cette unité de principes et de vues. La Méthode est encore religieuse sous un autre point de vue important, parce qu'en respectant elle-même l'enfant, elle l'habitue à se respecter lui et ses semblables. Elle le pénètre, sans avoir recours dans les commencements à aucun enseignement direct, ni à des

préceptes positifs, d'un sentiment de profonde vénération pour tout ce qui est saint; pour l'Auteur suprême des choses, dont tout rappelle à nos yeux la puissance et la bonté; pour l'homme considéré comme l'image du Créateur, et dont l'âme immortelle, qui se révèle en lui, semble être une émanation de la Divinité; pour le malheur, pour la vertu. Elle lui fait sentir le grand, le sublime, le divin, par son propre mouvement, par une sorte d'instinct qu'elle lui inspire, ou plutôt qu'elle trouve inné dans lui, qu'elle éveille et développe dans son âme. Elle fait servir à ce but, d'une manière indirecte et insensible, tous les objets de la nature extérieure, toutes les impressions intérieures de l'enfant, toutes les branches de l'enseignement, toutes les parties de l'éducation, toutes les circonstances et toutes les situations de la vie. Elle ramène constamment l'âme et l'esprit des élèves au sentiment et à la pensée de Dieu et de la dignité de la nature humaine. Ils en reconnaissent l'empreinte et l'image dans les merveilles répandues sur l'univers, et dans les opérations de leur propre intelligence. Dieu lui-même semble se révéler à l'enfant, dans la magnificence et dans l'harmonie du monde extérieur, et dans l'action intérieure de son esprit et de sa pensée.

L'Éducation doit préparer l'homme pour l'existence future. La Méthode apprend à ses élèves à considérer la vie actuelle, fugitive et passagère, comme le degré par lequel ils doivent s'élever à une vie supérieure et éternelle. Elle les habitue à reconnaître en eux la dignité de l'espèce humaine, le sentiment et le germe de leur immortalité. Elle leur fait apprécier la nature matérielle et périssable de

l'homme et son rapide passage sur la terre comme des moyens de se rendre digne de sa noble et immortelle destination, lorsqu'il sera rappelé dans le sein de la Providence qui l'a créé. Elle ne forme pas seulement l'homme pour le monde, pour un instant, mais pour l'éternité. Il n'en est que plus propre à faire le bien, à servir ses semblables, à remplir avec énergie et dévouement tous les devoirs que la société lui impose. Le principe de l'immortalité de l'âme sert de préservatif contre la crainte de la mort qui rend l'homme lâche et méchant, contre la contagion des vices, contre la mollesse et l'inertie, contre l'égoïsme qui rétrécit, flétrit, corrompt le cœur, et qui dénature tous nos penchants : ce principe consolateur devient un appui pour la faiblesse, un mobile puissant pour la vertu.

La Méthode applique le conseil de Fénélon, qui veut qu'on aide l'esprit des enfants pour leur faire trouver les vérités de la religion dans leur propre fonds, afin qu'elles leur soient plus propres et plus agréables, et qu'elles s'impriment plus vivement. « Observez, ajoute-t-il, toutes les ouvertures que « l'esprit de l'enfant vous donnera; tâtez-le par di- « vers endroits, pour découvrir par où les grandes « vérités peuvent mieux entrer dans sa tête. Surtout, « ne lui dites rien de nouveau, sans le lui familia- « riser par quelque comparaison sensible. Suivez la « méthode de l'Écriture; frappez vivement son ima- « gination, ne proposez rien qui ne soit revêtu « d'images. Développez ce qu'il ne voit encore que « confusément. » (1)

(1) *Traité d'Éducation des Filles*, par Fénélon.

C'est ainsi que notre Méthode s'attache toujours à frapper l'imagination des enfants pour mieux pénétrer dans leur âme. Elle leur donne l'*intuition*, ou la vue intérieure, claire et distincte, des choses qu'elle leur enseigne; elle les leur rend visibles et sensibles. (Voyez le *septième principe : Méthode d'éducation intuitive.*) Elle sonde leur esprit et leur caractère individuel pour les instruire et les diriger, chacun selon sa nature. Elle donne le fonds et l'essence des sentiments religieux, plutôt que les simples dehors, les formes extérieures et ces apparences trop souvent regardées comme pouvant tenir lieu de la réalité, dans les éducations ordinaires, dans lesquelles on confond le cérémonial de la religion avec la religion elle-même. Elle pratique cet autre précepte de Fénélon, qui veut « que la prière ressemble à une société simple, familière et tendre, « et qu'on accoutume l'enfant à épancher son cœur « devant Dieu, à se servir de tout pour l'entretenir, « à lui parler avec confiance, comme on parle librement et sans réserve à une personne qu'on aime, « et dont on est sûr d'être aimé du fond du cœur.(1)» Les prières faites journellement dans l'Institut, les instructions religieuses, données par Pestalozzi et par ses estimables collaborateurs, ont toujours ce noble et touchant caractère.

La *Religion*, dans sa plus haute acception, est l'Éducation, la formation et le perfectionnement de l'homme; l'*Éducation*, dans la profondeur de ses vues, est la Religion appliquée à la nature humaine, pour la développer et la perfectionner.

(1) Ouvrage déjà cité.

Si, d'un côté, la Méthode pénètre ses élèves de sentiments profonds et inaltérables de religion et de véritable piété; de l'autre, elle ne néglige point les cérémonies extérieures du culte, soit catholique, soit réformé, dans lequel les enfants doivent être élevés, d'après la volonté de leurs parents. Elle leur en fait apprendre les dogmes et pratiquer exactement tous les exercices. Elle les dispose à s'acquitter de tous les devoirs que leur religion leur prescrit, par des instructions habituelles, appropriées à leur âge et aux progrès de leur intelligence, puisées successivement dans la Bible et dans l'Évangile.

Par cela même que la Méthode est *religieuse* dans son essence, dans ses vues générales sur l'homme et dans toutes ses applications, elle est essentiellement *morale*, puisque les sentiments religieux sont la source et la base de toute moralité. (Voyez le *Second principe : Morale*, âme de la Méthode). Elle tâche que la morale, comme la religion, soit insinuée dans les cœurs de ses élèves, par une influence salutaire, douce et insensible, mais continue et presque irrésistible. Sans la *Religion*, la morale manque de base; sans la *morale*, qui rapproche et unit les hommes, l'*instruction*, qui n'est qu'un moyen pour leur perfectionnement et pour leur bonheur, manque de direction et de but.... *Tout se tient* dans l'éducation.

SECOND PRINCIPE.

Morale et *Logique*, inspirées et insinuées comme l'âme de la Méthode.

La *Morale* se lie à la religion et semble être une émanation de la Divinité. Elle prend ses racines dans

la conscience de l'homme, sorte d'instinct divin qui constitue la supériorité et la sublimité de sa nature. Enfin, elle se rattache au sentiment de l'amour, compris dans sa plus grande généralité. L'amour, noble puissance du cœur humain, qui s'élève jusqu'à l'Auteur suprême des choses, et qui s'étend à tous les individus de notre espèce, est l'âme du monde moral. L'instituteur philosophe, pénétré des vues de la Méthode, ne cherche point à enseigner la morale par de stériles préceptes; il la fait sortir du sein même de la piété et du fond du cœur humain; il s'occupe de faire sentir aux enfants, par leur propre expérience, l'union étroite qui existe entre leur intérêt personnel et celui de leurs jeunes camarades. Il leur fait trouver leurs jouissances les plus vraies, les plus pures, les plus délicieuses, dans les sacrifices qu'ils font volontairement à leurs devoirs. « Non », dit un philosophe moderne, qui unit le mérite d'un penseur profond aux grâces d'une imagination vive et brillante et aux qualités précieuses d'un cœur aimant et sensible (1), « ce n'est pas une chimère des « âmes tendres rêvant à la perfection; c'est une vé- « rité d'expérience, que l'amour de soi doit s'ou- « blier, et qu'il s'immole en effet souvent pour « mieux jouir de lui-même; et cette apparente con- « tradiction, cette espèce de mystère du cœur hu- « main est, à la fois, la loi la plus naturelle et la plus « sociale. »

Cette doctrine de la *religion*, de la *conscience* et de l'*amour*, triple base donnée à la morale, appar-

(1) L'auteur des articles insérés dans le *Mercure de France* (mars, avril et mai 1810), (Garat, *de l'Institut*), sur l'ouvrage des *Maximes de M. de Lévis*.

tient surtout à notre Méthode qui nourrit l'enfant de principes et de sentiments religieux, qui le pénètre de bienveillance et d'amour pour ses semblables, en le conduisant lui-même avec amour, avec une sollicitude tendre et maternelle; et qui lui apprend à voir au dedans de lui sa propre conscience, comme un flambeau toujours allumé pour éclairer et diriger ses actions et même ses pensées.

La *morale pratique* consiste à conformer sa conduite à l'ordre naturel et social qui résulte des rapports des hommes avec la nature et entre eux, et dont le principe est dans leur propre cœur. C'est la conscience et la raison, véritables lumières intérieures de l'âme et de l'esprit, et sources communes de la morale et de la logique, qui, par leur influence et leur combinaison, donnent naissance à la moralité des actions. « Toute la moralité de nos actions, dit « l'auteur d'Émile, est dans le jugement que nous « en portons nous-mêmes... Il est au fond des âmes « un principe inné de justice et de vertu, sur le- « quel, malgré nos propres maximes, nous jugeons « nos actions et celles d'autrui comme bonnes ou « mauvaises; c'est à ce principe que je donne le nom « de *conscience*... les actes de la conscience ne sont « pas des jugements, mais des sentiments; quoique « toutes nos idées nous viennent du dehors, les sen- « timents qui les apprécient sont au dedans de nous, « et c'est par eux seuls que nous connaissons la con- « venance ou disconvenance qui existe entre nous « et les choses que nous devons rechercher ou fuir. « Le sage Auteur de l'univers nous a donné la *con-* « *science* pour aimer le bien, la *raison* pour le con- « naître, la *liberté* pour le choisir. »

La Méthode considère la morale comme étant la vérité elle-même, ou la nature des choses comprises dans leurs rapports mutuels et dans leurs rapports avec l'homme. Quand on s'occupe à développer la vérité, à donner la connaissance réelle des objets, on développe le *sens moral* inné dans l'homme, le sentiment intérieur du vrai, du juste, du bon et du beau, qui s'applique à toutes les parties de l'enseignement et à tous les détails de l'existence. La *morale*, sous ce point de vue, et conçue dans sa plus grande généralité, n'a pas besoin d'être enseignée d'une manière positive; elle est, comme la *logique* elle-même pour l'*instruction* proprement dite, l'âme universelle de l'*éducation*, qui agit partout sans se montrer nulle part. Si j'apprends à l'enfant quelle est l'organisation et la nature de l'homme, ou ce qu'il est en lui-même, quels sont ses rapports avec ses semblables et avec les objets de la nature, je donne indirectement la morale elle-même, ou du moins ses éléments et ses bases.

Mais il existe une morale spéciale, qui dérive de l'autre, et qui doit être l'objet d'un enseignement positif. C'est la connaissance des liens réciproques et des intérêts mutuels qui unissent les hommes dans la vie naturelle et dans la vie sociale, d'où résulte le code de leurs devoirs et de leurs droits. On peut donc distinguer la *morale théorique*, puisée dans l'intérieur de l'enfant, comme dans sa source la plus pure, et rattachée aux grandes vérités de la religion; la *morale pratique* fondue, pour ainsi dire, dans la vie journalière; et la *morale spéciale* et *dogmatique* ou enseignée par les instituteurs.

De même, la *Logique* n'a pas une existence per-

sonnelle et indépendante. Elle consiste dans des rapports entre les choses que l'esprit doit saisir. Pour que ces rapports aient lieu, il faut d'abord des choses réelles. La logique n'existe que par l'emploi bien dirigé de la raison qui est innée dans l'homme. Si j'apprends aux enfants les éléments de la langue, ceux du calcul, d'après une méthode analytique qui leur permette de les produire eux-mêmes, je leur donne tout ce qui est nécessaire pour apprendre la logique (1). Je donne la logique elle-même; je développe les rapports qui la constituent.

La *Logique* est l'art de diriger son esprit; c'est une méthode qui s'applique à tout, ou plutôt la science des méthodes. Elle appartient à l'essence de la raison et de l'intelligence. Celles-ci ne peuvent pas être mises en action, sans révéler et sans suivre naturellement les lois de la logique. Elles la produisent, comme un résultat immédiat de leurs opérations, à quelque objet qu'elles s'appliquent. La logique n'est donc en elle-même qu'une sorte de représentation de l'action de l'intelligence, et une collection des lois qu'elle suit dans son développement. Elle ne peut jamais être un élément particulier de l'instruction primaire, parce qu'elle est commune au développement de tous les éléments, sans

(1) Voyez l'excellent ouvrage élémentaire de Condorcet, intitulé : *Art de compter sûrement et avec facilité*, dans lequel l'auteur combine et associe, par une méthode ingénieuse, l'enseignement de la *Logique* et du *Calcul*. Le même philosophe, déjà cité dans le cours de ce chapitre, ancien ami de Condorcet, et désirant offrir un hommage à sa mémoire (Garat), s'occupe de préparer une nouvelle édition de cet ouvrage, qu'il doit enrichir de commentaires et de développements qui le rendront plus essentiellement utile pour l'instruction de la jeunesse.

exception, et à toutes les branches de l'enseignement. Elle est, en quelque sorte, la partie négative dans chaque élément positif d'instruction. Par exemple, dans le *Manuel des mères*, premier cours élémentaire établi par la Méthode, le *corps humain* et le *langage*, premiers objets qui frappent l'enfant, et sur lesquels doivent se diriger les premiers entretiens de sa mère avec lui, sont les éléments positifs, ou les matériaux mêmes du discours. Mais, quand la mère ou les instituteurs, voulant employer ces matériaux et les mettre à la portée de l'enfant, s'occupent d'isoler par l'observation les différentes parties du corps et celles du langage, pour les comparer, pour les faire mieux remarquer, pour les rendre plus sensibles, ils ne sauraient faire ces opérations essentiellement analytiques, sans suivre la marche et les lois de la logique, sans représenter et développer la logique elle-même, sans la rendre visible et palpable, sans la montrer, pour ainsi dire, vivante et en action.

« Ce n'est point par les seules règles de la dialec-
« tique qu'on apprend à raisonner; c'est par des
« études qui accoutument à se faire des idées exactes,
« à attacher à tous les mots un sens déterminé, à ne
« se rendre qu'à l'évidence... En exposant des faits
« et des principes, en les enchaînant et les subor-
« donnant les uns aux autres, on accoutume l'esprit
« à essayer ses forces et à découvrir de lui-même les
« conséquences (1). » Chaque science bien enseignée est une véritable logique mise en pratique.

(1) *Eudoxe*, ou Entretiens sur l'étude des sciences, des lettres et de la philosophie, par Deleuze. Paris, 1810.

C'est un vrai contre-sens que d'oublier, comme on le fait souvent dans les écoles ordinaires, en comprenant la logique d'une manière positive au nombre des objets d'enseignement, qu'elle est l'âme de tous, et qu'aucun ne peut se passer d'elle. Vouloir l'isoler absolument, ce serait la réduire à n'être qu'une vaine et stérile abstraction, sans objet, sans réalité. Au contraire, son application à toutes les branches de l'instruction, dans lesquelles elle devient un instrument universel, en donne la véritable *intuition* dans chacune d'elles, et produit, dans l'enfant élevé d'après ce principe, le développement du germe primitif du bon-sens ou de la raison humaine dans sa plus grande énergie. C'est un des résultats remarquables de notre Méthode, qui donne généralement une extrême justesse d'esprit, première base de toute véritable instruction.

La *Logique*, inspirée d'abord et insinuée dans toutes les études, devient plus tard une science positive, un objet direct et spécial d'enseignement. On habitue d'abord les enfants à la faire sortir de chacune des opérations de leur intelligence; on leur fait ensuite remarquer et apprécier le mécanisme de l'art du raisonnement, et l'application de ses règles qu'ils ont inventées eux-mêmes, et qu'ils pratiquent naturellement et sans effort. « La véritable logique, « dit Bacon, qui a pour objet la recherche des cau- « ses, est une sorte d'instrument universel, qui « aplanit la route des découvertes, et qui rend plus « sûre la marche de l'esprit, en la ralentissant.»

Quant à la *Religion*, qui a fait l'objet de notre premier principe, et que la Méthode reconnaît et consacre comme le premier fondement de l'Éduca-

tion, elle ne prend pas sa source, comme la morale et la logique, dans les rapports qui unissent l'homme à ses semblables et à la nature, mais dans la conception et dans la croyance intime d'un être supérieur. Elle a une existence réelle et, pour ainsi dire, personnelle dans celle de Dieu. Dans la *morale*, il suffit de connaître et d'apprécier les rapports qui la constituent, et qui appartiennent, soit à l'*homme* que la Méthode doit former, soit à la *vérité* qu'elle doit développer. Ainsi, la morale et la logique prennent leur base dans toute l'instruction. Mais la religion n'a pas une base dans l'instruction, en général, si on n'ajoute pas un élément positif, absolu, un fondement solide, l'*existence de Dieu*. La conception de l'Être Suprême devient alors, pour l'instruction religieuse, ce que sont les autres objets d'enseignement ou les sciences particulières, considérés comme les êtres réels qui fournissent les rapports d'où résultent la logique et la morale. Toutes les vérités que l'une et l'autre présentent à l'enfant ne lui donnent nullement le principe religieux, ou ce qui constitue la religion. Il manque un objet qui en offre l'élément et le fondement, qui donne naissance à de nouveaux rapports d'une nature supérieure. Il faut s'élever plus haut. On a pu donner une instruction morale et logique, parcourir avec ses élèves la nature et la société; mais, si l'on ne s'est point élevé avec eux à la pensée de Dieu, le fondement religieux n'est point établi.

L'essence de la religion ne consiste pas dans une abstraction ou dans une série de notions abstraites et de préceptes, comme la logique, la morale et même la religion des écoles ordinaires; mais elle se

fonde sur un sentiment intime et profond de l'existence réelle d'un être infini, tout-puissant, dans lequel résident essentiellement la raison, la moralité, la bonté éternelles; cette pensée de la Divinité devient un nouveau mobile pour l'existence intellectuelle et morale de l'homme; elle ennoblit encore pour lui le principe de la raison et de la moralité qu'il avait trouvé dans lui-même.

« Que chacun sache, dit encore l'auteur d'*Émile*, « qu'il existe un arbitre du sort des humains, du- « quel nous sommes tous les enfants, qui nous pre- « scrit à tous d'être justes, de nous aimer les uns les « autres, d'être bienfaisants et miséricordieux, de « tenir nos engagements envers tout le monde, « même envers nos ennemis et les siens; que l'appa- « rent bonheur de cette vie n'est rien; qu'il en est « une autre après elle, dans laquelle cet Être Suprême « sera le rémunérateur des bons et le juge des mé- « chants. Ces dogmes, et les dogmes semblables, sont « ceux qu'il importe d'enseigner à la jeunesse et de « persuader à tous les citoyens... Maintenez toujours « vos enfants dans le cercle étroit de ces dogmes qui « tiennent à la morale. Persuadez-leur bien qu'il n'y « a rien pour nous d'utile à savoir, que ce qui nous « apprend à bien faire...; accoutumez-les à se sentir « toujours sous les yeux de Dieu, à l'avoir pour té- « moin de leurs actions, de leurs pensées, de leur « vertu, de leurs plaisirs. » (1)

Tel est l'esprit de la Méthode qui est à la fois essentiellement *religieuse, morale et logique*, pour élever et nourrir l'âme, pour épurer les penchants et pour

(1) *Émile*, cinquième livre.

diriger l'esprit. Elle applique surtout notre principe actuel, en apportant une attention constante et assidue à faire servir toute espèce d'étude, d'observation et d'action, d'un côté, au perfectionnement du jugement ou de l'esprit, considéré comme l'instrument avec lequel on s'instruit et on se dirige; de l'autre, au développement du cœur ou du sentiment intérieur, moral et religieux, qui est, après la religion révélée, le guide le plus sûr que l'éducation puisse donner à l'homme pour tout le cours de l'existence. La morale toujours unie à la religion, et la logique toujours associée aux diverses branches d'enseignement, sont insinuées et, pour ainsi dire, versées goutte à goutte dans les âmes et dans les esprits : elles sont comme fondues dans toutes les parties de l'éducation et dans la vie pratique et usuelle. *L'Éducation religieuse et morale* parle toujours à l'imagination et au cœur par des exemples, par des leçons vivantes et animées; l'*Éducation logique* parle toujours à l'esprit et à la raison. (Voyez le *douzième principe* : *Éducation pratique* ou fondée sur l'existence elle-même.)

TROISIÈME PRINCIPE.

Formation et culture de l'homme, considéré dans son entier et dans la nature qui lui est propre.

L'Éducation donnée par la Méthode embrasse l'homme tout entier, dans toute l'étendue de sa nature, dans toutes ses facultés, dans tous ses rapports essentiels, pour former en lui l'*homme* proprement dit. Elle le considère, non pas relativement à telle ou telle condition ou forme sociale, mais relativement à la réunion et à l'ensemble des forces, des sentiments, des qualités, des vertus qui sont néces-

saires à tous les états, qui honorent l'humanité dans toutes les conditions, qui constituent son essence dans chaque individu, qui donnent leur véritable et inaltérable prix à toutes nos actions, et sans lesquelles l'homme n'est pas *homme* dans la force, l'étendue et la noblesse de ce mot. Elle veut prendre pour base l'idée de l'homme dans sa plus haute conception, ou bien l'homme en lui-même, tel qu'il sort des mains du Créateur, tel que son idée la plus profonde, la plus réelle, la plus complète s'offre à l'observateur de la nature humaine.

L'homme, tel que nous le voyons dans la société, formé par nos méthodes ordinaires, n'est point l'homme de la nature, tel qu'il peut et doit être. Ce n'est plus l'homme primitif, quoiqu'il réunisse en lui tous les caractères essentiels et distinctifs de l'humanité; mais ces caractères ont été altérés, dégradés, presque entièrement effacés. D'ailleurs, il a déjà une direction déterminée. Il a été jeté dans un moule; il a été le plus souvent déformé; il n'offre qu'un être dégénéré.

L'Éducation, dans la pureté de son acception, de son essence et de ses vues, ne peut pas vouloir faire ni un citoyen, ni un artisan, un homme de métier, ni un savant, un philosophe, un jurisconsulte, un théologien.... Tous ces divers états n'offrent que des conditions secondaires et accessoires, des qualités particulières, nécessairement comprises dans l'existence de l'homme au sein de la société, qui émanent et découlent de l'organisation sociale, du développement et de l'instruction de l'homme, sans que l'éducation proprement dite ait ni doive avoir ce but spécial à remplir.

Si l'Éducation, dans sa vue la plus générale, se proposait uniquement de cultiver l'homme pour telle ou telle condition ou profession, de le préparer spécialement pour telle ou telle sphère, elle pourrait alors former un citoyen, un savant, un philosophe, un médecin, un artisan, etc., mais non pas un homme. Et cependant, c'est l'homme qu'il s'agit d'abord de former; le reste vient après, comme une suite nécessaire. Si cette base première manque ou n'est pas bien établie, toutes les autres préparations spéciales sont incomplètes et mal ébauchées, toutes les destinations sont manquées et détruites.

L'Éducation ne pourrait réaliser que d'une manière imparfaite le but particulier de la formation d'un homme pour une profession spéciale. Elle donne le *fonds*; c'est la profession même et la société qui peuvent seules donner la *forme*. (Voyez le *onzième principe*. Organisation de la sphère propre à chaque objet dans l'éducation.)

Chaque perfection particulière prend, pour ainsi dire, ses racines dans l'ensemble de l'individu. Elle est comme le produit et le résultat de toute son existence. Si l'existence primitive et générale est altérée, si les premiers principes posés dans l'homme et les développements qu'il a reçus ne peuvent pas concourir à la perfection de ce produit, il est nécessairement dénaturé. L'Évangile, sous ce rapport, pénètre très-avant dans la profondeur des choses, par un seul mot, par une simple image : *un mauvais arbre ne saurait porter de bons fruits*.

L'essentiel est donc de former l'homme, de donner les qualités communes générales, fondamentales : la *bonne santé* pour le *corps*; la *bonté* pour le *cœur*,

mais une *bonté* toujours dirigée par la *prudence* et appliquée avec discernement; le *bon-sens* pour l'*esprit*, qui sont les trois bases constitutives de l'humanité.

La nature de l'homme considérée dans son principe, est indépendante de la vie publique et privée, de tous les phénomènes et de toutes les modifications de l'existence extérieure et sociale . . . . . l'Éducation doit s'élever au-dessus du tableau que nous présente l'état actuel du genre humain. Elle doit remonter à son origine et à son berceau, moins quant à la série des temps et à l'histoire, que sous le rapport de ce qui est donné d'une manière primitive et inaltérable avec l'existence de l'homme.

Pour bien développer et appliquer ce principe, il est nécessaire que l'instituteur s'attache à saisir l'expression pure et primordiale de la nature humaine dans son élève, telle qu'elle a été, telle qu'elle est toujours dans son essence, indépendamment des phénomènes extérieurs, et des altérations qui sont quelquefois le résultat des premières impressions reçues par les enfants dans leurs familles ou dans la sphère dans laquelle ils ont vécu. Il a besoin de s'élever à une sorte d'*intuition* ou de conception intérieure, claire et distincte, de l'homme sortant des mains de la nature, de ses qualités essentielles, des lois de son organisation physique, morale et intellectuelle, et des modifications que cette organisation a pu subir dans l'individu confié à ses soins.

Quoique la Méthode soit essentiellement l'Éducation primitive, fondamentale et complète de l'homme vu dans son entier et dans son ensemble ou dans la nature qui lui est propre, elle reconnaît aussi l'im-

portance et l'utilité des éducations et des instructions spéciales pour les professions spéciales. Mais d'abord, et avant tout, elle veut former l'homme. Elle pénètre l'instituteur du tableau idéal de la nature humaine, telle qu'elle est originellement et doit être inaltérablement conservée par l'éducation. (1)

Lors même qu'on envisage l'homme d'une manière abstraite, on ne doit jamais oublier ses rapports avec la nature et avec ses semblables, dont la double action, quoique placée hors de lui, fait une partie essentielle et, pour ainsi dire, constitutive de son existence. On ne peut pas l'isoler de l'organisation et de la vie sociales; il faut le considérer dans ses relations intimes et nécessaires avec elles. La formation de l'homme ne peut donc pas être séparée entièrement des circonstances de l'existence ordinaire; mais on doit tirer parti de celles-ci pour développer les dispositions et les forces primitives innées dans chaque individu, en appliquant, comme moyens de ce développement, les ressources de tout genre que fournissent la nature et la société . . . . .

(1) Ce tableau idéal de l'homme considéré dans sa pureté primitive, qui ne pourrait être fidèlement tracé que par le pinceau créateur avec lequel Buffon ébaucha le grand et magnifique tableau de la nature, n'est pas une vaine conception, ou le rêve d'une imagination exaltée. L'histoire nous en offre des esquisses et des modèles dans les différents siècles, même chez des peuples corrompus. Plusieurs de ces hommes, à la fois vertueux et distingués, aussi parfaits que notre nature paraît le comporter, ont existé : tels furent, sans parler du divin fondateur du christianisme, dans l'antiquité, *Socrate*, et quelques-uns des personnages illustres qui figurent dans les tableaux biographiques de Plutarque; dans les temps modernes, *L'Hôpital*, *Catinat*, *Fénélon*.... De nos jours, *Washingston*, *Franklin*, *Turgot*, *Malesherbes*, *Condorcet*, *Carnot*..... Beaucoup d'autres individus, moins célèbres, sans être moins estimables, ont aussi présenté la réunion des mêmes vertus.

(Il convient de voir les développements de cette vérité dans le *chapitre douzième* de cette section, qui traite de l'*existence elle-même, considérée comme moyen essentiel et universel de l'éducation*).

L'Institut s'occupe de former des hommes, indépendamment de toutes les destinations qu'ils doivent avoir dans le monde, et qui sont variées à l'infini, mobiles, précaires, sujettes à de continuelles vicissitudes, dans l'état de civilisation auquel nous sommes parvenus. Il s'attache à les rendre et à les conserver *sains* et *robustes*, par l'effet d'un régime parfaitement approprié au développement naturel et progressif de leurs forces; *bons* et *vertueux*, par l'influence d'une excellente vie morale, dont ils sont, pour ainsi dire, nourris; il leur procure, enfin, un *jugement* droit et solide, et l'acquisition des premiers éléments des *connaissances* les plus essentielles, bien assis et affermis dans leur esprit. Ces hommes ainsi pourvus, dès leur première enfance, d'une bonne constitution physique, d'un bon cœur et d'un heureux caractère, d'un bon-sens exquis et continuellement exercé, posséderont au plus haut degré les qualités fondamentales, distinctives de l'humanité; ils les appliqueront avec succès, suivant leurs différentes situations personnelles dans la société.

La vie journalière des élèves de l'Institut, toujours pleine, active et féconde, fortifie le corps des enfants, exerce à la fois l'attention, l'observation et le jugement, nourrit l'esprit, moralise le cœur et toutes les habitudes, vivifie l'âme, pénètre l'intimité du sentiment, élève la pensée, cultive, augmente, développe, tient en équilibre et en harmonie toutes les facultés.

QUATRIÈME PRINCIPE.

Liberté entière du développement des facultés ou dispositions naturelles, et de l'individualité de chaque élève.

Le *quatrième principe* fondamental, dont le germe est contenu dans les précédents, et surtout dans le *premier* et dans le *troisième*, consiste à laisser se développer librement les facultés ou dispositions primitives de chaque élève, qui révèlent et prononcent sa véritable nature. Chaque disposition, manifestée dans l'enfant, fournit elle-même les indications nécessaires pour la bien diriger; comme sa manifestation est alors un des résultats de l'éducation, elle en devient aussi le moyen. L'enfant s'élève et s'instruit en quelque sorte lui-même; l'instituteur n'est que le moyen extérieur du développement et de l'instruction.

L'Éducation doit rendre chaque enfant capable de s'élever à toute la perfection que peut comporter sa nature physique, morale et intellectuelle. Chaque instituteur, mis par les principes et les lois de la Méthode dans la nécessité d'étudier, de reconnaître et de respecter dans ses élèves le caractère particulier de chacun d'eux et l'expression, librement prononcée, de la nature qui leur est propre, observe, avec une sorte de sentiment religieux, cette nature qui se révèle en eux, dont il ne se regarde pas comme le maître pour l'influencer et la diriger, mais comme le ministre pour la servir. Il recueille ses inspirations, satisfait à ses besoins, obéit à ses lois; il laisse les germes qui existent dans chacun de ses élèves se développer d'eux-mêmes; il se borne à suivre et à seconder leur marche, leurs progrès et leur action.

L'auteur d'*Émile,* en faisant disparaître la coutume barbare d'emmaillotter les enfants, de comprimer leurs membres, d'arrêter ainsi leur croissance et leur développement, et d'énerver leurs forces, n'avait brisé pour eux que les langes du corps : la Méthode tend à briser aussi ceux de l'esprit et de l'âme.

Il importe ici que l'instituteur apporte une attention scrupuleuse et une grande pénétration à bien étudier et discerner les *dispositions primitives* qui appartiennent au libre développement de l'enfant, et ses *penchants secondaires* ou ses *caprices.* Trop souvent, dans les éducations ordinaires, par un contre-sens bizarre qui entraîne les plus funestes conséquences, on étouffe les dispositions réelles de l'enfant pour obéir à ses fantaisies, à des appétits malades et nuisibles ; on enchaîne la vraie liberté de la nature en cédant à des apparences trompeuses. Un tact délicat, un jugement sûr, une grande habitude d'observer les enfants sont nécessaires pour appliquer, dans toutes les circonstances et dans tous les détails de leur vie, la distinction qu'on vient d'établir.

CINQUIÈME PRINCIPE.

Réunion et Harmonie du développement des facultés, et de l'acquisition des connaissances ou de l'instruction.

Ce principe, qui a pour objet la réunion du *développement des facultés,* ou de *ce qu'on peut,* et de l'*acquisition des connaissances,* ou de *ce qu'on apprend,* et la conscience intime donnée aux enfants des ressources auxiliaires que l'Instruction ajoute à leurs forces naturelles, pourrait être appelé le *prin-*

cipe de l'harmonie, et s'exprimer par ces mots : *harmonie de toutes les parties de l'Éducation.*

La Méthode veut conduire ses élèves, de manière qu'aucune de leurs forces propres ne reste en arrière, qu'aucune ne s'avance trop. Elle prescrit, en conséquence, d'abord d'embrasser l'enfant dans son entier, de lui donner une culture complète qui ne laisse dans l'oubli et ne néglige aucun des éléments de son développement, qui permette d'apprécier et de former également chacune de ses facultés; en second lieu, de mettre ces facultés elles-mêmes en harmonie, pendant le cours de leur développement.

En même temps qu'on étudie avec soin, chez les enfants, la première apparition de chaque disposition ou faculté naturelle, pour suivre et seconder sa marche, sans gêner en rien sa liberté, on place à côté de chaque faculté, dans chacun des périodes de sa croissance progressive, la série de connaissances qui lui convient ou qui est analogue à sa nature et à son but. On proportionne aussi toujours le degré d'instruction, dans chaque branche d'enseignement, au degré de force et de capacité de la faculté qui correspond avec elle. On agrandit l'horizon des connaissances et de l'intelligence, à mesure que les facultés de l'esprit se développent ou que la vue intellectuelle se fortifie.

La Méthode, par la manière dont elle développe le corps, l'esprit et le cœur, et leurs dispositions naturelles, donne des *forces physiques*, des *connaissances intellectuelles,* des *qualités morales;* et, par ses exercices et ses moyens d'enseignement, elle développe et perfectionne *toutes les facultés.* Elle agit et réagit continuellement sur elle-même, sur les en-

fants, sur leurs dispositions primitives et sur les sciences, par cette double opération. Comme elle se propose d'embrasser et de *former l'homme tout entier* (voyez le *troisième principe*), elle cherche à réunir et à combiner le développement des forces avec leur application spéciale, ou l'augmentation, l'extension et le perfectionnement des *facultés*, avec l'acquisition des *connaissances* : elle s'occupe aussi, dans la même vue, d'associer et de fondre ensemble les éléments de l'éducation particulière et ceux de l'éducation publique (voyez le *dixième principe*). Tout cela se tient, se lie et s'enchaîne : il existe une action et une réaction mutuelles entre ces divers éléments.

Dans l'éducation ordinaire moderne, non-seulement on se borne trop souvent à l'*instruction* proprement dite, sans s'occuper efficacement d'*éducation*, ce qui rend l'instruction superficielle, insuffisante et nulle; mais, dans l'instruction même, on songe plutôt à l'*acquisition des connaissances*, qui est le but principal, qu'au *développement des facultés*, qui n'est alors qu'un effet purement secondaire et accessoire, nécessairement très-négligé. Il en résulte qu'on donne quelquefois des *connaissances* à des élèves dont les *facultés* sont très-peu développées.

Par la Méthode, au contraire, le *développement des facultés* est traité à part, comme un objet essentiel et fondamental qui s'obtient par leur action continue et graduelle bien dirigée. On exerce et on augmente les forces intellectuelles, en même temps qu'on fait acquérir des connaissances. L'*Instruction* est aussi traitée avec le degré d'importance qu'elle mérite; mais on préfère d'abord affermir la base, former le

jugement, disposer et fortifier l'instrument avec lequel on s'instruit, pour que cet instrument, ainsi préparé, devienne susceptible d'être employé avec succès dans toutes les choses auxquelles on voudra l'appliquer. Aussi, plusieurs élèves de l'Institut qui n'y ont été laissés qu'un petit nombre d'années, en sortent avec une faible provision de connaissances acquises, mais avec un développement réel de leurs facultés naturelles, très-avancé et très-complet pour l'époque de la vie à laquelle ils sont parvenus.

On peut donc dire, en général (et c'est en cela que consiste la différence essentielle entre la Méthode d'éducation de Pestalozzi et les autres méthodes), que le *développement des facultés,* négligé dans les éducations ordinaires, devient l'objet d'une attention religieuse dans l'Institut de Pestalozzi, tandis que l'*acquisition des connaissances* ou l'*Instruction,* objet de soins particuliers et même exclusifs dans toutes les maisons d'éducation, se trouve peut-être un peu négligée pour quelques parties dans l'Institut. Cette distinction délicate, mais vraie, permet d'apprécier assez exactement l'une des principales différences qui existent entre notre Méthode et les autres méthodes d'éducation et d'instruction.

SIXIÈME PRINCIPE.

Méthode d'éducation essentiellement positive.

L'Éducation, d'après les vues de la Méthode, ne doit pas avoir pour objet d'insinuer de bonne heure des opinions appropriées à telle ou telle forme sociale; ce qui tend le plus souvent à généraliser des erreurs et des vices, à former des esprits faux et des cœurs

corrompus ; mais elle est la science destinée à développer les éléments positifs qui existent dans l'homme, les vérités et les vertus dont le germe est en lui, de manière que les erreurs et les vices ne puissent pas naître. Elle veut prévenir, pour n'avoir pas à réparer. Elle est, sous ce rapport, une sorte de *vaccine* morale et intellectuelle, qui préserve les esprits et les cœurs des notions fausses, des préjugés, des inclinations vicieuses, véritables maladies de l'intelligence et de l'âme ; comme la vaccine préserve l'enfance et l'humanité de cette maladie contagieuse qui a si longtemps exercé ses ravages. Dans les vues de la Méthode et dans ses applications, l'erreur ne peut être détruite que par la vérité immédiate, positive, comme le vice ne peut être détruit que par la vertu. Il ne suffit pas de dire à votre élève : « Tu ne dois point haïr » ; mais il faut le pénétrer de sentiments d'amour et de bienveillance ; la haine disparaît d'elle-même, ou plutôt lui demeure inconnue.

La Méthode, dans toutes ses opérations, est essentiellement positive. Elle cherche les premiers germes de tout *développement*, quant aux *facultés* ou dispositions premières de l'enfant : elle cherche aussi les éléments absolus et les germes de toute espèce d'*instruction*, quant aux différentes branches des *connaissances*. Elle remonte aux vrais principes du développement et de l'instruction ; elle commence par eux la formation et la culture de l'homme. Elle se fonde sur cette vérité fournie par l'expérience et confirmée par des observations multipliées : que la nature humaine, qui lui sert de base, est elle-même essentiellement *positive*, c'est-à-dire, *créatrice* ou douée de la force de produire, ainsi que chacune

des facultés primitives inhérentes à l'homme, et non pas *négative* ou seulement bornée à la capacité de recevoir des impressions, à l'acte de la *perception*, comme ont paru l'établir Locke, Condillac, Helvétius et presque tous les philosophes modernes qui ont écrit sur l'éducation (1). Ces philosophes, faute d'avoir pénétré assez avant dans les profondeurs de

(1) J.-J. Rousseau mérite une mention particulière; il serait injuste de le confondre avec les autres philosophes. La culture scientifique et l'éducation des colléges, données de son temps, ne pouvaient nullement satisfaire son âme, trop supérieure à celles de ses contemporains, et le sentiment profond d'amour de l'humanité qui le dominait. Mais, au lieu de remonter à la source, d'établir pour l'éducation un nouveau fondement conforme aux besoins réels de la nature humaine, de comprendre la culture de l'homme comme une direction insuffisante et mal entendue, mais bonne et nécessaire en elle-même, qui n'avait besoin que d'être réformée et modifiée, il a rejeté absolument les sciences; il a travaillé imprudemment à détruire tout ce qui existait, au lieu de réparer et de construire mieux. Il manquait peut-être d'une certaine énergie créatrice pour remplir les lacunes qui blessaient sa vue intellectuelle; il sentait profondément les vices de l'éducation ordinaire, sans avoir ni la pénétration et la sagacité nécessaires pour partir du point où l'on aurait pu réunir la culture de l'esprit, les sciences et les arts avec la nature de l'homme, ni la force de caractère indispensable pour reprendre les choses de si loin, et pour combiner l'existence et le développement de l'individu avec l'existence et le développement de l'espèce, ou avec l'organisation sociale. Par le même motif, par lequel il rejetait la culture des sciences, il se croyait obligé de rejeter aussi l'état social, et il se trouvait entraîné dans les conséquences les plus extravagantes et les plus fausses. Mais les écarts de son imagination et la bizarrerie de quelques opinions paradoxales et systématiques ne doivent pas faire méconnaître la supériorité de son génie, la profondeur et l'universalité de ses vues, la tendance forte et généreuse de toutes ses pensées, qui avaient toujours pour objet l'amélioration et le bonheur du genre humain. Rendons-lui surtout cet hommage, qu'il ne cessa jamais d'être l'amant sincère de la vérité, et qu'il la cherchait de bonne foi, lors même qu'en s'écartant des routes frayées, il substituait quelquefois de nouvelles erreurs aux anciens préjugés qu'il avait voulu détruire.

la nature intérieure de l'homme, n'ont su voir en lui qu'un *vase vide* à remplir, au lieu d'y reconnaître un *germe fécond par lui-même* à développer. Cette vérité, dont l'importance nous a déterminé à la présenter isolément, comme un principe fondamental, constitue l'une des différences essentielles qui existent entre les méthodes ordinaires d'éducation et celle de Pestalozzi : les unes ne songent qu'à remplir et à surcharger les esprits des enfants, pour les faire paraître riches avec des biens étrangers et empruntés; l'autre s'occupe spécialement à développer leurs facultés, pour les mettre en état d'avoir une valeur réelle en eux-mêmes et des ressources personnelles.

SEPTIÈME PRINCIPE.

Intuition, principe, base et moyen de l'instruction.

La Méthode consacre, comme *septième principe*, et comme fondement de ses opérations, ce qu'elle appelle l'*intuition*, base de cette éducation large et complète, qui comprend, dans son ensemble, les *forces* ou *facultés* de l'homme, et les *connaissances* que ces forces le rendent capable de recevoir.

Cette *intuition* n'est pas seulement la perception claire et distincte de toutes les premières notions présentées aux enfants et des notions de plus en plus composées, qui en découlent successivement, et qui s'enchaînent les unes aux autres par une gradation insensible; mais surtout l'*action primitive de l'intelligence, qui doit éclairer les objets de sa propre lumière*. Les deux opérations essentielles de l'intelligence sont la *production* proprement dite ou la

création; et la *reproduction*, la représentation de la nature, la faculté de reproduire ce que l'homme reçoit par les impressions des objets extérieurs sur les sens.

La pensée a dû exister, dans son premier germe, indépendamment des signes destinés à l'exprimer, et même antérieurement à eux. L'intuition intérieure de la pensée existe avant le signe qui la rend, pour ainsi dire, visible et matérielle. Je vois intérieurement, d'une manière très-distincte, une pensée plus délicate, plus déliée que la phrase grossière, imparfaite, dans laquelle je suis forcé de l'envelopper, pour la produire au dehors. L'esprit saisit, par une action qui lui est propre (indépendamment des sensations extérieures), une idée première, une conception féconde, qu'il resserre dans un cadre étroit, qu'il isole, qu'il analyse, qu'il décompose, dont aucun des éléments ne lui échappe. Il la voit clairement en lui-même, avant de l'exprimer et de lui donner une forme par le langage.

De même que les *sens extérieurs* reçoivent les impressions de la nature physique, les *sens intérieurs* reçoivent les impressions de la nature intérieure et intellectuelle, qui ne peuvent être saisies que par l'esprit et par le sentiment.

La première disposition intellectuelle est la *force productive* ou *créatrice* proprement dite; la seconde forme le *sens intérieur* ou intime, qui *perçoit* les sensations et les impressions. Comme la force qui agit sur la nature extérieure est distinctement organisée dans l'homme physique et se manifeste dans ses membres, dans ses muscles et dans tout son corps, la force créatrice intellectuelle et morale est elle-même distincte et déterminée. Comme les sens

physiques extérieurs sont divisés par la nature, et constituent séparément la *vue*, l'*ouïe*, l'*odorat*, le *goût* et le *toucher*, dont chacun a ses lois, son développement, ses attributions, et forme, pour ainsi dire, un individu particulier qui peut être cultivé indépendamment des autres : le sens intérieur paraît offrir des principes distincts qui ont leurs fonctions respectives individuelles et leurs développements particuliers.

La Méthode croit pouvoir distinguer, sous ce rapport, quatre dispositions primitives qui se manifestent dans l'homme, qui doivent être étudiées, développées, dirigées séparément, quoique d'après des principes communs, de manière à pouvoir acquérir tout le degré d'extension et d'énergie que la nature paraît comporter dans chacune d'elles. Ces quatre dispositions, auxquelles nous donnerons le nom de *sens intérieurs*, peuvent être ainsi déterminées :

1°. Le *sens intellectuel* ou *du vrai*, qui constitue la capacité de l'homme pour la vérité, son aptitude à recevoir l'impression vraie des éléments et des rapports des choses, qu'on peut appeler aussi l'*organe de la vérité*.

2°. Le *sens estétique*, ou le *sentiment du beau*, principe du goût, disposition intérieure qui rend l'homme capable de sentir et d'apprécier le beau dans tous les objets de la nature et des arts, et qui est entièrement distincte de celle qui ne s'attache qu'au vrai.

3°. Le *sens moral*, ou le *sentiment du bon*, qui perçoit et apprécie ce qui est essentiellement bon dans les objets et dans les actions, et qui, en se réu-

nissant avec le sentiment du devoir, recherche ce qui est conforme à la justice et à la bonté pour le pratiquer, et constitue la *conscience* proprement dite.

4°. Enfin le *sens religieux*, le sentiment intérieur de ce qui est infini, sorte d'instinct et de révélation des rapports de notre espèce avec la Divinité, qui constitue la capacité primitive et naturelle, la possibilité donnée à l'homme de s'élever jusqu'à la religion ou à la pensée de Dieu.

Ce *quatrième sens*, qui dispose l'homme à la croyance d'un Être Suprême et d'une vie à venir, est en rapport avec le sentiment religieux qu'on appelle la *foi;* comme le *sens moral* est la source de la bienveillance universelle et de la *charité*. On pourrait dire aussi que l'*espérance*, qui nous procure une sorte d'existence idéale qu'embellit à nos yeux l'imagination, et qui devient une vertu positive dans la religion, se lie au *sentiment du beau*, que certains philosophes allemands nomment par ce motif le *sens idéal*. Enfin, le *sentiment du vrai*, également inné dans l'homme, est le principe commun de la philosophie et de la raison, ou ce qu'on appelle le *bon-sens*.

Du reste, sans qu'il soit nécessaire de nous engager ici dans aucune discussion métaphysique ou psychologique, ni d'insister sur le plus ou le moins de probabilité de l'existence réelle des quatre sens intérieurs, on conviendra sans peine que cette distinction de quatre points de vue principaux, sous lesquels la Méthode considère et cultive séparément les facultés intérieures de l'homme, est bonne et utile pour le succès de l'éducation pratique. Elle

lui fournit des points d'appui pour ses opérations et des moyens de direction dans le vaste labyrinthe dont elle doit parcourir tous les détours.

De même que l'homme n'apprend rien dans la nature extérieure, que par les perceptions de ses sens physiques, il ne se développe et ne s'instruit, quant à ses facultés intellectuelles et morales, que par des intuitions intérieures ou par de véritables perceptions intellectuelles et morales qui émanent du fond de son âme.

D'un côté, la Méthode consacre comme principe, et reconnaît comme première source de l'instruction, cette *intuition* primitive, ou cette faculté de conception, claire et distincte, résultat immédiat de l'intelligence, considérée dans sa force créatrice; de l'autre, elle reconnaît et emploie aussi une seconde sorte d'*intuition*, pour ainsi dire *physique*, résultat de la perception des sens, qui sert de moyen de communication entre le sentiment intime et intérieur de l'homme et ses sensations extérieures. Nous allons considérer l'*intuition*, non plus comme *base fondamentale* de l'éducation donnée par la Méthode, mais comme *moyen essentiel d'exécution*, applicable, dans l'enseignement, à toutes les branches des sciences (1).

Les éléments des connaissances sont rendus, en quelque sorte, visibles, palpables et accessibles à

(1) L'*Intuition* ne serait appréciée qu'imparfaitement, comme les principes du *libre développement des facultés*, de la *gradation*, de l'*enchaînement*, etc., si on ne la considérait que sous le rapport de l'application pratique. Il faut distinguer et approfondir séparément le *principe fondamental* pénétré dans son intérieur ou dans son essence, et le *moyen d'exécution*.

tous les sens des élèves, par le mode qui est suivi pour l'enseignement (1). Ils sont placés indirectement sous leurs yeux et dans leurs mains, de manière à leur fournir les moyens de créer eux-mêmes les sciences qu'ils doivent étudier. Celles-ci, devenues alors les produits de leur intelligence, s'identifient à leurs perceptions immédiates, à leur manière d'être et de sentir, au lieu d'être transplantées dans leurs esprits comme des productions étrangères qui ne trouvent souvent, par les autres méthodes d'éducation et d'instruction, qu'un terrain peu disposé à les recevoir et à les faire fructifier.

Les élèves de la Méthode ne reçoivent point ces éléments des sciences, comme dans les écoles ordinaires, de confiance ou d'autorité, sur la parole du maître; mais par l'*intuition* ou la vue immédiate des objets eux-mêmes, et par leur conception rendue simple et facile. Ils se pénètrent et se nourrissent des principes de chacune des sciences qui leur sont enseignées, au point de pouvoir ensuite élever eux-mêmes pour leur usage l'édifice de la science sur cette base, et la faire sortir des fondements qu'ils ont posés de leurs propres mains. *Ils n'apprennent pas seulement la science*, comme le conseille Rousseau; *mais ils l'inventent.*

L'élève de la Méthode n'est point passif, ni automate, ni même disciple; il est acteur et inventeur; il s'occupe, s'amuse, s'intéresse et s'instruit. On aide et on dirige son esprit; mais son esprit agit librement, fait usage de ses forces, les développe et crée.

(1) Voyez les *quatre premiers chapitres* de la *section des moyens d'exécution.*

Ainsi, le mode d'instruction ne procure pas seulement l'acquisition des connaissances, mais encore le perfectionnement progressif de l'instrument avec lequel on s'instruit. Le *développement* de l'esprit (comme on l'a recommandé en traitant le *cinquième principe*) marche toujours d'un pas égal avec l'*instruction*. On élargit et on affermit la base de l'enseignement; on éveille et on excite l'intelligence et l'imagination, qui deviennent actives et créatrices; on exerce et on fortifie le jugement; on fait acquérir et retenir les connaissances, suivant le judicieux précepte de Condillac, par l'*entendement* plutôt que par la *mémoire*. On applique aussi ce principe lumineux de Bacon : *Nul ne possède réellement et à fond que les connaissances qu'il a, pour ainsi dire, créées lui-même.*

Tel est le but et tels sont les effets de l'application bien entendue et généralisée du principe fondamental de l'*intuition*.

HUITIÈME PRINCIPE.

Gradation de toutes les parties de l'Éducation.

Le principe de la *gradation*, qui doit s'appliquer à toutes les parties de l'éducation et de l'instruction, se lie essentiellement aux sept principes qui ont précédé, et spécialement au troisième qui traite de la *formation* et de la *culture de l'homme vu dans son entier*. Pour former l'homme tout entier, il faut d'abord isoler, analyser chacune des facultés dont il se compose, les cultiver tour à tour l'une après l'autre, séparément et dans leur ensemble, laisser prendre à chacune son libre développement, observer sa

marche et ses progrès, la seconder, à chacun des degrés de sa croissance, en lui offrant tous les moyens auxiliaires, toutes les ressources qu'elle a besoin de recevoir et qu'elle a droit d'attendre de l'éducation.

Il convient de distinguer deux sortes de *gradation* : l'une appartient aux *principes généraux* et s'applique à chacune des directions de l'éducation; elle se fonde sur la nature elle-même, et correspond à sa marche graduelle, dans le développement de l'homme et de ses facultés. L'autre appartient aux *moyens d'exécution*, ou à la méthode d'enseignement proprement dite, et se reproduit dans toutes les branches des connaissances.

La première consiste dans l'observation exacte de la marche de la nature, relative à l'homme et indépendante de lui, dont il faut suivre pas à pas les périodes et les degrés pour approprier à chacun d'eux les opérations et les procédés de l'Éducation. L'espèce humaine et chaque homme en particulier, qui offrent une véritable représentation abrégée de l'organisation en général, parcourent, comme tous les êtres, certains degrés de croissance, de perfection ou de maturité, de décadence et de dépérissement. L'Éducation doit devenir la fidèle image de cette marche de la nature, vue en grand dans tous les êtres organisés. Les habitudes et les connaissances que l'Éducation donne, les exercices par lesquels elle cherche à former et à fortifier l'enfant, doivent être en harmonie avec les degrés de son organisation, considérés relativement à l'âge, au tempérament, à la capacité.

On peut assigner, sous ce rapport, trois degrés essentiels dans l'existence de l'homme :

1°. L'*enfance* et l'*adolescence*, qui n'en est qu'une prolongation, dont la sphère s'étend jusqu'au développement du sexe, à l'âge de puberté;

2°. La *jeunesse*, dont on peut fixer le terme à la vingt-huitième ou trentième année;

3°. L'*âge viril*, qui se prolonge plus ou moins, suivant la force de la constitution physique, morale et intellectuelle des individus, jusqu'à 55 ou 60 ans (et au delà duquel commence la *vieillesse*).

A chacune de ces périodes et dans chacun de ces degrés, l'homme éprouve une différence totale dans son existence intérieure, non pas relativement aux objets dont il s'occupe, mais quant aux points de vue sous lesquels il les considère, et à la manière dont son intelligence se manifeste. Par exemple, dans le *premier degré*, l'intelligence qui commence à naître se manifeste par la *faculté de concevoir et de créer les éléments des connaissances*. A la *seconde époque*, elle consiste surtout dans le feu de l'*imagination* et dans la chaleur du sentiment. La vivacité de l'esprit, qui produit des tableaux dans lesquels il se retrace les objets dont il est frappé, caractérise la forme dominante sous laquelle l'intelligence agit. Au *troisième degré*, cette même intelligence se développe sous la forme de la *raison*. Il ne résulte pas néanmoins de notre distinction que la raison soit exclusivement affectée à l'âge viril : l'enfance et la jeunesse en ont aussi leur part, dans des proportions qui varient à l'infini chez les différents individus. Mais elle n'acquiert véritablement toute sa force que dans l'âge de maturité; elle n'est jusque-là qu'une sorte de germe non encore développé.

La *faculté de créer* existe toujours et agit, comme

la raison, dans les trois mêmes périodes, mais sous des formes absolument différentes. La *formation* et la *création* des éléments appartiennent à l'*enfance* ou plutôt à l'*adolescence;* les *idées* et les *principes,* résultats de l'activité de l'*imagination,* sont l'ouvrage de la *jeunesse;* les *théories* et les *systèmes scientifiques,* combinés par la *raison*, sont les produits de l'*âge viril.* Cette dernière époque est, par ce motif, la seule favorable pour composer et pour mettre au jour des ouvrages suffisamment mûrs, et propres à caractériser la véritable force intellectuelle de leur auteur.

Toutes les langues sont imparfaites et impuissantes pour exprimer ces nuances et ces modifications des opérations de l'intelligence, sous les rapports qu'on a indiqués, parce que, dans l'état actuel de la science de l'homme, on ne les a pas encore assez exactement observées, distinguées et approfondies (1).

La marche graduelle du développement de l'homme est parfaitement analogue au développement progressif des feuilles, des fleurs et des fruits dont les arbres se couvrent aux différentes époques de leur végéta-

(1) La *Physiologie*, ou la connaissance approfondie de l'homme physique, moral et intellectuel, de ses organes, de ses sens, de ses facultés et de leurs fonctions, science importante et compliquée, trop négligée pendant longtemps, offre aux bons esprits qui voudront s'y livrer tout entiers, un champ fécond dans lequel ils pourront recueillir, après l'avoir cultivé avec soin, une moisson abondante de vérités nouvelles, d'observations utiles et de découvertes précieuses à l'humanité. Appel aux jeunes gens, avides d'apprendre et de sonder les secrets de la nature pour les faire servir à l'amélioration de la condition humaine, qui voudront marcher sur les traces des laborieux et célèbres *Haller, Bichat, Roussel, Cabanis, Péron, Chaussier, Alibert,* etc., et de notre illustre *Cuvier.* L'estimable docteur *Parizet,* le savant observateur *Gall,* MM. *Dumas, Richerand, Duméril, Lallemand,* etc., méritent aussi d'être cités.

tion annuelle. Indépendamment de sa croissance générale, qui s'étend à toutes ses parties, et dont nous parlerons en traitant du principe de l'*enchaînement* qui va suivre, chaque arbre présente trois degrés successifs de production, dont l'une est plus noble que l'autre dans tous les sens : la *renaissance des feuilles*, la *floraison* et la *fructification* : les trois grandes époques de l'existence de l'homme, l'*enfance*, la *jeunesse* et l'*âge mûr*, en offrent la fidèle image.

Le développement des facultés et l'enseignement donnés par l'Éducation doivent correspondre exactement à cette gradation observée par la nature dans tous les êtres organisés et dans l'homme. Comme la nature produit dans l'homme, à chaque période de son développement, une nouvelle manière d'être, de sentir, de voir, enfin un nouveau mode d'existence; l'Éducation en général et l'Instruction en particulier doivent se mettre en harmonie avec ce développement indépendant de nous, avec les changements progressifs, les variations et les modifications qui en résultent.

Si cette idée ne peut pas être saisie, développée, appliquée par l'instituteur, la théorie ou toute notre explication de la Méthode manque d'un fondement nécessaire, d'un lien commun et central qui embrasse tout, qui donne à chacun des autres principes son véritable sens et sa direction, l'Éducation n'est plus alors qu'une formation *mécanique* et non pas *organique* de l'homme, qu'une abstraction (1), au lieu

(1) L'*abstraction* est l'opération opposée à l'*intuition* et la détruit : comme dans la véritable *intuition intellectuelle*, l'*abstrac-*

d'être une vive représentation, une sorte de création de la nature humaine, conçue dans sa pureté primitive.

La Méthode doit donc être fondée sur la loi générale de la *gradation*, en ce qu'elle observe chaque nouveau degré d'existence que la nature amène et produit dans l'enfant, pour approprier au même degré une nouvelle création morale et intellectuelle, quant à chaque objet de l'instruction et à l'ensemble de l'éducation. Par exemple, suivant toujours cette progression naturelle que nous avons fait observer, elle développe et instruit l'enfant, dans le *premier âge*, par les *éléments* des objets ; dans la *jeunesse*, elle procure le développement et l'instruction, en

tion est anéantie, et fait, pour ainsi dire, place à l'objet lui-même. Dans l'abstraction, au contraire, l'objet disparaît, et il n'en reste que la notion ou la pensée. La langue française manque, en général, de termes convenables pour cette philosophie métaphysique, nécessairement subtile et déliée, puisqu'elle doit chercher à s'insinuer dans les replis les plus secrets de la nature humaine, et qui paraît avoir été, sous quelques rapports, mieux saisie et mieux approfondie en Allemagne. Chez les Français, la faculté de l'abstraction est développée avec une telle force, et d'une manière tellement exclusive, que l'opération de l'âme opposée, qui est l'*intuition*, ou la vue claire et distincte de l'esprit, devient presque impossible. Aussi, le mot lui-même n'existe pas, ni presque l'idée. Cette idée n'est que soupçonnée, pressentie, entrevue par quelques philosophes français, dont la plupart ne parlent de l'*intuition* que comme d'une notion abstraite, au lieu d'y voir la vie même de la chose et de la pensée. De même qu'il serait absurde de dire que la fleur, dans le développement organique de l'arbre, est une abstraction de la feuille, et la fructification ou le fruit, une abstraction de la fleur, l'une et l'autre étant le produit, le résultat d'un nouveau développement, une nouvelle unité créée par la nature elle-même; on ne peut pas dire qu'un nouveau degré de développement, dans un enfant, soit une abstraction du degré qui a précédé; c'est une modification entière de l'existence, absolue, réelle, *intuitive*, et non point *abstraite*.

ajoutant aux simples notions élémentaires les *principes généraux* et les idées claires et distinctes des sciences; ce qui comprend l'essence des deux sortes d'écoles, *élémentaire* et *secondaire*. Quand le jeune homme arrive à un certain degré de maturité, l'*Instruction* absolument *scientifique* et *systématique*, toujours appuyée sur l'expérience et sur l'observation, succède aux éléments et aux principes raisonnés des connaissances.

Tel est le *principe* de la *gradation* dans sa plus grande généralité.

La seconde espèce de *gradation*, qui constitue l'un des *moyens d'exécution* de la Méthode, quoique très-importante dans l'Éducation, n'est qu'une sorte de vue secondaire et accessoire, de conséquence immédiate et d'application pratique du principe établi. Elle appartient à l'homme, et consiste dans la liaison, la succession et le développement des éléments et des notions destinés à former une science ou un système quelconque de connaissances, d'habitudes, d'exercices, dont chaque degré repose et s'appuie sur celui qui a précédé; en sorte qu'il en résulte un édifice solide et bien cimenté dans toutes ses parties.

La Méthode, sous ce rapport, ne se borne pas à faire recevoir l'instruction élémentaire par l'*intuition* des objets, par les sens extérieurs et par le sens intime. Mais, après avoir donné aux premières notions le caractère de l'évidence, et après les avoir établies dans l'esprit, comme des points d'appui solidement affermis, elle conduit l'élève des notions les plus simples à des notions plus composées; puis, à des notions plus compliquées encore; enfin, aux parties les plus relevées et les plus difficiles de nos connais-

sances, en suivant une chaîne non interrompue, dont tous les anneaux sont fortement unis l'un à l'autre; elle observe une gradation continue, si insensible, si habilement ménagée, que l'instruction progressive ressemble à une échelle dont les degrés très-rapprochés (et quelque fois horizontaux, pour les parties de l'enseignement qui doivent marcher ensemble) sont parcourus successivement, sans que l'esprit franchisse aucun degré intermédiaire. Il en résulte qu'on peut redescendre l'échelle avec la même facilité et la même assurance qu'on l'a montée, et que l'esprit peut toujours à volonté revenir aux premiers éléments, se rendre compte de sa marche, et reconstruire la science, qui est, en quelque sorte, son ouvrage et sa création.

NEUVIÈME PRINCIPE.

Enchaînement de toutes les parties de l'Éducation.

On vient de voir que la *gradation* est l'élévation à un degré plus avancé, d'où l'on découvre les mêmes objets sous un nouveau point de vue, et, pour ainsi dire, dans un nouveau mode d'existence. Cette existence nouvelle fournit les moyens d'un nouveau développement dans sa sphère, ou d'un enchaînement particulier des éléments qui lui sont propres. Puis, quand cette sphère est parcourue, la gradation conduit encore à un nouveau degré de l'échelle progressive, par laquelle l'esprit s'élève de plus en plus jusqu'aux régions supérieures des sciences. L'*enchaînement* est l'opération qui ajoute toujours, dans chaque degré, de nouveaux anneaux à la même chaîne, quelle que soit sa position horizon-

tale ou verticale, et dans toutes les directions qu'embrasse la sphère dans laquelle on agit.

La nature organique, dans les degrés successifs de la végétation et de la vie, donne la véritable et pure image de la *gradation*, conçue dans son vérirable sens. *La nature inorganique* donne l'image de l'*enchaînement* qui unit tous les êtres ou tous les éléments d'une même sphère, sans qu'il y ait encore aucune distinction de degrés d'élévation entre eux.

L'Éducation doit être, quant au principe de la *gradation*, comprise et appliquée de manière à correspondre toujours, dans ses différents degrés, aux degrés parallèles du développement naturel et de la vie intérieure et extérieure de l'homme. Sous le rapport du principe de l'*enchaînement*, ses exercices doivent être combinés et étendus, d'après la nature de chaque degré et de chaque objet, en sorte que toutes les notions, exactement liées entre elles, forment une suite continue, un tout solide, dont les parties soient entièrement cimentées.

L'*enchaînement*, qui diffère essentiellement de la *gradation*, d'après les distinctions qu'on vient d'établir, consiste donc dans la continuité ou dans la série non interrompue de ce qu'il convient de faire pour chaque époque du *développement* et de l'*instruction*, à chacun des degrés de l'éducation et de l'existence; il faut qu'il n'y ait point de lacunes dans les exercices, que tout ne soit pas seulement lié par une combinaison mécanique, mais par la nature même de l'objet à traiter. La nature organique extérieure nous représente cet enchaînement, dans les arbres, par exemple, par la connexion étroite des racines, du tronc, de la séve, de l'écorce, des

branches et des feuilles qui forment un tout; chaque partie est tellement inhérente à toutes les autres et le produit de toutes, qu'on ne peut l'ôter et la détruire, sans altérer l'entier qui est alors incomplet et mutilé.

A mesure que se développent l'accroissement et l'extension d'une partie, les autres parties croissent et s'étendent également sans lacunes. Le même principe de vie est commun à toutes : il se répand avec activité, dans les mêmes proportions, sur tous les points à la fois. La cohérence d'une branche avec le tronc venant à cesser, la branche ne pourrait plus exister.

Dans l'application du principe de l'*enchaînement* à la Méthode, les objets de l'instruction ne sont pas seulement développés, de manière qu'ils représentent à l'enfant une chaîne d'exercices qui se déduisent les uns des autres, comme des anneaux entrelacés; mais aussi, dans la distribution des leçons et des heures qui leur sont consacrées, on a soin d'établir une parfaite harmonie entre les objets de l'instruction et les degrés de l'existence ou les besoins de l'enfant, et de les enchaîner entre eux. Chaque élément est tellement développé, qu'il aide au développement de celui qui doit suivre, et que l'élève s'occupe, pour ainsi dire, en même temps de tous les éléments qui font partie du degré actuel de son instruction et de son éducation. Par exemple, la langue, le calcul, la géométrie élémentaire sont enseignés à la même époque, et dans un tel rapport mutuel, qu'il en résulte, dans tout ce que l'enfant *apprend,* dans tout ce qu'il *fait,* dans tout ce qu'il *peut,* une liaison et un enchaînement puisés dans les

objets eux-mêmes, et que l'enfant se développe en même temps dans toutes ses dispositions et ses facultés, comme un arbre se développe à la fois dans ses branches, dans ses racines, dans son tronc, dans ses feuilles et dans toutes ses parties constitutives.

La loi de l'*enchaînement* ou de la chaîne universelle (1) se reproduit à la fois dans la sphère particulière de chaque branche d'enseignement, qui forme par elle-même un ensemble qu'on doit parcourir progressivement et sans lacunes, dans le vaste empire des sciences, dont toutes les provinces, contiguës les unes aux autres, ont entre elles des rapports intimes et nécessaires; enfin, dans la culture des facultés humaines qui se prêtent des secours mutuels, et dont chacune prépare, excite, favorise le développement d'une autre, à mesure qu'elle se développe elle-même.

Chaque objet d'instruction isolé comprend, dans l'application pratique de la Méthode, une série continue d'exercices qui se soutiennent l'un l'autre, comme les pierres destinées à former les fondements d'un édifice; et une seconde espèce d'enchaînement dans les directions successives, propres aux divers degrés d'instruction, dont chacune est unie étroitement à celle qui a précédé.

Ainsi, dans le *calcul*, on distingue la connexion

(1) On peut consulter les développements donnés aux deux mêmes principes de la *gradation* et de la *chaîne*, considérés sous un point de vue plus général, dans l'*Essai général d'Éducation physique, morale et intellectuelle*, publié à Paris chez Firmin Didot (1 vol. in-4, 1808). Notes à la fin de l'ouvrage, pages 257 et 261. — Voy. la *seconde édition du même ouvrage*, 1 vol. in-8, 1835 (chez Mme Ve Dondey-Dupré, rue des Pyramides, n° 8). *Appendices*, etc., pag. 349 et suiv.

intime des notions qui appartiennent aux exercices séparés de chaque degré d'enseignement, et la connexion des degrés entre eux, ou des différentes directions, d'abord du *calcul de tête;* puis, du *calcul par écrit;* enfin, du *calcul raisonné* ou appliqué dans ses combinaisons les plus difficiles.

L'instruction du *langage,* considéré à part, offre aussi des séries de notions, toutes dépendantes les unes des autres, qui composent les exercices, et plusieurs directions différentes qui se tiennent et s'enchaînent : la *langue parlée,* ou la *prononciation,* la *connaissance des lettres de l'alphabet,* ou les *éléments de la lecture* et ceux de l'*écriture;* puis, les *règles de la grammaire;* enfin, la *composition* et le *style,* ou l'art de reproduire par écrit les impressions qu'on a reçues des objets.

Les différentes sciences, rapprochées et combinées, ont également des points de contact entre toutes leurs parties, et doivent être enseignées d'après une progression non interrompue. Le développement du langage influe sur celui du raisonnement; la grammaire s'identifie avec la logique; la science du raisonnement dispose et fortifie l'esprit pour le calcul et la géométrie; celle-ci, par la variété infinie des formes qu'elle apprend à distinguer, présente les éléments du dessin, qui lui-même se lie à l'étude de l'histoire naturelle et à l'éducation industrielle, en ce qu'il reproduit les ouvrages de la nature et de l'art, et permet d'en mieux étudier et d'en saisir toutes les beautés. Il en est de même des facultés entre elles. La faculté de parler, exercée dans l'enfant, le prépare à celle de lire; celle-ci perfectionnée le rend propre à distinguer et à former

exactement par écrit les lettres et les mots; la lecture et l'écriture, qui ne sont plus de simples opérations mécaniques, le conduisent au degré où il devient capable de composer. Ainsi, tous les objets de l'enseignement s'enchaînent. Sous un point de vue plus général, *tout se tient* dans l'éducation : la gymnastique favorise la santé; la force du corps contribue à maintenir celle de l'âme, qui influe à son tour sur l'intelligence.

Un esprit droit et un bon cœur sont utiles l'un à l'autre. Sans le bon-sens et la rectitude du jugement, un cœur généreux ne sert trop souvent qu'à rendre un homme dupe des autres. L'âme reste en arrière, si l'esprit est négligé : on doit les mettre en harmonie.

Des deux Principes de la *Gradation* et de l'*Enchaînement*, rapprochés et comparés.

On dresse, d'après la Méthode, pour chaque espèce de cours relatifs à une science particulière, deux tables comparatives à l'usage des instituteurs : l'une de la *gradation*, qui comprend les *degrés* à parcourir; l'autre, de l'*enchaînement* des notions à donner aux enfants, qui présente la série continue des *exercices* isolés dans chaque degré. Dans l'enseignement du calcul, par exemple, la première table se compose d'un grand nombre de degrés, parmi lesquels j'en citerai cinq principaux :

1°. La première *intuition des unités*, ou la *numération élémentaire* rendue évidente et palpable au moyen d'objets matériels et mobiles, présentés d'abord seulement jusqu'au nombre *dix*, tels que des cerises, des noix ou d'autres fruits, des fleurs,

des pierres, des chaises, des carreaux de vitres, des hommes, les doigts des mains, etc.

2°. Le *calcul de tête*, comprenant des opérations successives, d'abord avec les unités simples; puis, avec des nombres autres que les unités; ensuite, avec des parties de nombres.

3°. Le *calcul des chiffres* ou par écrit, et l'arithmétique supérieure, quand l'intelligence est déjà familiarisée avec toutes les opérations les plus simples.

4°. Les éléments du *calcul algébrique de tête.*

5°. Les éléments de l'*algèbre* exprimée par des signes généraux, etc.

On distingue trois opérations fondamentales : la formation ou *composition* des nombres, leur *décomposition*, leur comparaison, ou leur *combinaison.* La composition des nombres est également divisée en *mécanique* et en *organique.* A la première appartient l'*addition;* à la seconde, la *multiplication.* La décomposition des nombres étant considérée sous les deux mêmes rapports, la première donne la *soustraction*, et la seconde la *division.*

L'autre table comprend, dans chacune de ces branches de l'instruction graduelle, des *séries d'exercices* enchaînés l'un à l'autre.

La Méthode paraît, au premier coup d'œil, par ce grand nombre de distinctions et de divisions, embrouiller des choses simples, au lieu de simplifier des choses compliquées, ce qui est le vrai but de l'enseignement. Mais l'expérience prouve que les enfants, obligés d'exercer continuellement et de fixer leur attention, pour suivre les longues séries qu'on leur propose jusqu'à l'entière solution des problè-

mes, augmentent beaucoup, par cette sorte de gymnastique intellectuelle, leur force de combinaison, non-seulement pour le calcul, mais aussi pour toutes les opérations dans lesquelles ils peuvent avoir ensuite besoin d'appliquer leur faculté de combiner, de raisonner et de penser.

Les tables d'unités et de fractions, dans tous les exercices auxquels elles donnent lieu, présentent le nombre essentiellement au même degré de son développement, et pour le même degré de l'existence intellectuelle de l'enfant. Il y a, dans ce cas, *enchaînement*, mais non *gradation*. Celle-ci s'élève, pour ainsi dire, dans une direction verticale; l'autre s'étend horizontalement. Tous les exercices sortent l'un de l'autre, comme des anneaux qui s'entrelacent. C'est une extension, un développement de l'unité absolue considérée comme élément du nombre, et non point une *gradation* qui est, à proprement parler, une élévation à un nouveau degré d'une existence intellectuelle supérieure.

Après que ce premier développement de l'unité, par l'enchaînement des exercices qui s'appliquent à elle seule, a disposé l'enfant pour une autre sphère, à laquelle sa *nature* l'élève d'elle-même par le progrès de l'âge et de l'intelligence, et la *Méthode* par le progrès de l'enseignement, il s'organise en lui, comme résultat de ces exercices, une nouvelle unité plus abstraite, une véritable création d'un nouveau développement du nombre. On arrive à l'*algèbre*.

Quoique le *nombre* réunisse en lui les mêmes éléments, les mêmes rapports que l'algèbre, il prend, pour ainsi dire, dans le calcul algébrique, une nou-

velle forme qui lui est propre. De même, l'intelligence de l'enfant reçoit et développe une nouvelle faculté, par rapport à cette branche d'instruction. Il y a, dans ce cas, un mouvement de *gradation*, par lequel il entre dans une sphère qui, sans être nécessairement plus large, est toujours plus noble et plus élevée. Par l'*enchaînement*, au contraire, il s'étend dans toutes les directions de la même sphère, sans s'élever au-dessus d'elle. Il ne gagne rien en élévation; mais il gagne en extension et en largeur. Enfin, l'*enchaînement* lie un objet d'instruction avec tous les objets du même degré; la *gradation* fait monter l'enfant à un degré supérieur, dans lequel le même enchaînement de tous les éléments qui lui appartiennent doit encore avoir lieu.

C'est à saisir et à combiner une *marche graduelle* et une *série continue* dans toutes les sphères et dans tous les exercices pratiques de l'éducation et de l'instruction que doit s'attacher l'instituteur pénétré des vues de la Méthode.

DIXIÈME PRINCIPE.

Combinaison des éléments des deux sortes d'Éducation, *domestique* et *publique*.

Un des principes de la Méthode, qui forme aussi l'un de ses caractères distinctifs, et qui se reproduit dans toutes ses applications, consiste à combiner les éléments des deux sortes d'éducation, *domestique* ou de famille, et *publique* ou sociale, pour éviter, autant qu'il est possible, les inconvénients attachés séparément à l'une et à l'autre, et pour concilier leurs

avantages respectifs (1). On applique ainsi complétement le troisième principe : *former l'homme tout entier* pour les deux sphères que doit embrasser sa vie. On procure aux enfants l'heureuse réunion des vertus douces de la vie privée et des vertus énergiques de la vie publique et sociale.

L'Institut d'éducation, par son principe et par la nature de son organisation, tend à devenir comme une grande famille. Il cherche à réunir en lui toutes les ressources de la famille, pour répandre sur l'existence le charme de ces jouissances pures et douces que la *famille* seule peut donner ; il favorise, avec une complaisance pour ainsi dire maternelle, le libre et entier développement de toutes les dispositions primitives que chaque individu tient de la nature, et auxquelles la *vie privée* laisse une sorte d'indépendance pour le choix de leur direction. Il cherche en même temps à procurer aux enfants une richesse et une étendue de moyens de formation, de culture et d'instruction, que *l'éducation publique* peut seule fournir. Il remplit ce dernier objet, tant par le nombre, le choix et la variété des instituteurs,

(1) On peut consulter, dans l'*Essai général d'Éducation physique, morale et intellectuelle*, déjà cité, les deux premiers chapitres de la première partie, qui traitent *des avantages et des inconvénients respectifs de l'Éducation publique et de l'Éducation domestique*, et d'un *mode d'Éducation mixte*, propre à concilier les divers avantages de l'une et de l'autre, et à prévenir leurs inconvénients. La question importante, dont la solution fait l'objet de notre dixième principe, et constitue l'une des bases de la théorie et de la pratique de l'Éducation donnée d'après la Méthode, se trouve développée dans l'ouvrage qu'on vient de citer. L'auteur s'est exactement rencontré avec Pestalozzi dans l'exposition et le développement de ses idées sur ce sujet, quoiqu'il n'eût, à l'époque où il écrivait, aucune connaissance de l'existence de son Institut et des vues de sa Méthode.

que par le concours d'un grand nombre d'individus associés aux mêmes études, aux mêmes exercices, aux mêmes jeux; par la multiplicité des relations, des chocs et des frottements qui en résultent pour eux; et surtout, par l'habitude salutaire de généraliser les vues, d'agrandrir la sphère des sentiments, des idées, des actions, d'élever le but de l'existence au-dessus des limites de l'égoïsme personnel ou de famille, dans lesquelles le cercle borné de la vie purement domestique pourrait le renfermer.

L'*esprit de famille* et l'*esprit de société*, inspirés à la fois et combinés dans toutes les parties de l'organisation, dans tous les détails de la vie intérieure et extérieure, animent, rapprochent, dirigent le chef, les instituteurs et les élèves.

Une recherche approfondie, une connaissance exacte et parfaite de tout ce qui appartient à chacune des deux sphères de l'*éducation domestique* et de l'*éducation publique*, peuvent seules permettre de bien apprécier l'organisation intérieure de l'Institut, sous ces deux rapports. L'observateur attentif se plaît à y remarquer, d'un côté, la communication insensible des affections et des sentiments de la famille, produits par un rapprochement intime et habituel entre les instituteurs et les élèves, dans chacune des divisions et des sections; de l'autre, les effets salutaires et vivifiants qui résultent de la multiplicité des besoins et des formes de l'existence, de la diversité des personnes et des caractères qui influent sur le développement, pour nourrir, exercer, étendre l'habitude de l'observation et le penchant à la bienveillance. Rien ne saurait, sous aucun rapport, remplacer l'éducation publique; elle seule peut

produire les effets qui appartiennent à sa nature. Les enfants élevés dans les établissements publics et dans les colléges se poussent eux-mêmes dans la société; il faut pousser, lorsqu'ils arrivent dans le monde, les jeunes gens qui n'ont point quitté la maison paternelle. La réciprocité, base de la société, doit exister dans l'éducation; les enfants ne peuvent y être habitués, qu'autant qu'ils sont réunis de bonne heure en assez grand nombre et gouvernés par les mêmes lois (1).

Il reste à voir comment l'Institut réussit à combiner, pour une réunion nombreuse d'élèves, tous les avantages de la vie domestique avec ceux de l'existence publique. Par quels moyens indirects, par quels ressorts secrets et jusqu'à quel point a-t-il réalisé dans son organisation la solution de ce problème?

(1) Les hommes les mieux élevés sont ceux qui ont pu tour à tour se nourrir des impressions bienfaisantes de l'Éducation domestique, et achever de se former dans l'atmosphère de l'Éducation publique. M. *de Guibert*, dans son excellent éloge du chancelier L'Hôpital, l'un des plus beaux caractères dont s'honore la France, parle ainsi de la manière dont il avait été élevé : « Le père de ce « grand homme avait eu la sagesse de donner à son fils, alternati- « vement et chacune dans leur véritable temps, les deux espèces « d'éducation. Dans le premier âge, il préféra l'*éducation domes- « tique*, parce qu'ayant pour objet de veiller sur la santé, de former « le tempérament, et de faire germer dans le cœur les premières « leçons de morale, un père doit être plus propre à ces détails que « des instituteurs de collége dont les soins sont trop divisés; mais « dans l'adolescence, il préféra à son tour l'*éducation publique*, « parce qu'elle fomente l'émulation, ploie le caractère et prépare « les jeunes gens au choc des passions de la société, et aux contra- « riétés de la vie.... Le jeune L'Hôpital eut ensuite, pour achever « de former sa jeunesse, le meilleur de tous les maîtres, celui qui « hâte l'expérience et mûrit le jugement, celui qu'il faudrait pou- « voir faire présider à l'éducation de tous les princes, le malheur. » (*Éloges*, par GUIBERT, Paris, 1806.)

Les enfants, au nombre de plus de cent, sont répartis, suivant leur âge, dans quatre grandes classes; chacune de ces classes est elle-même subdivisée en sections de huit ou neuf enfants, confiés à la surveillance d'un jeune instituteur, qui devient leur inspecteur particulier, et comme le père de cette petite famille séparée de la grande. Chaque section tour à tour est conduite, dans la matinée, chez le directeur de l'Institut, qui voit de cette manière en détail, et régulièrement environ tous les quinze jours, la totalité de ses élèves. Comme il les accueille tous, et chacun en particulier, avec cette bonté et cette simplicité touchantes qui le caractérisent, les enfants qui se trouvent en petit nombre, et successivement tête à tête avec lui, sont facilement disposés à cet aimable abandon, à ces épanchements de confiance, qu'une conversation intime semble encore exciter et favoriser. Pestalozzi les fait causer familièrement; il s'informe de toutes les circonstances qui les intéressent; il prend part à leurs petits chagrins, à leurs plaisirs, à leurs jeux, à leurs progrès, à toutes leurs impressions mobiles et fugitives. Il étudie leurs inclinations naissantes, les nuances de leurs humeurs et de leurs caractères, les dispositions de leurs esprits, les signes indicatifs de leurs tempéraments. C'est un père de famille observateur, dont la tendresse éclairée recueille tout ce qui peut servir à le diriger dans l'éducation de ses enfants. Il parvient ainsi à connaître chacun d'eux en particulier, comme s'il n'avait qu'une famille peu nombreuse. Chaque jeune instituteur, directeur de section, lui fournit d'ailleurs tous les renseignements qu'il peut désirer sur les progrès journaliers du

développement physique, moral et intellectuel de ses élèves, et reçoit de lui des instructions paternelles sur la manière de les conduire (1). Quant à l'existence publique, elle est également organisée et surveillée de manière à concilier toujours les deux éléments de l'*ordre* et de la *liberté* : elle présente l'image d'une continuelle activité, toujours bien réglée et dirigée vers un but.

ONZIÈME PRINCIPE.

Détermination de la sphère propre à chacun des objets que se propose l'Éducation et à chacun des moyens qu'elle emploie.

L'Existence extérieure, indépendamment de l'éducation et de l'enseignement, fournit des matériaux et des points d'appui pour le *développement* et pour l'*instruction*. Elle donne, par l'influence continue et presque irrésistible de mille circonstances de détail et des exemples journaliers réunis autour des enfants, les *intuitions* nécessaires pour changer l'instruction en maximes pratiques, dont l'âme se pénètre comme d'une substance qui lui devient propre, et pour changer ces maximes en habitudes.

Il ne suffit pas, pour donner une véritable éducation à un enfant, que son développement soit fondé sur la seule instruction ; mais toute la sphère dans laquelle il agit doit lui inspirer ses actions

(1) On trouvera de nouveaux développements sur la manière dont l'Institut devient pour ses élèves une véritable famille et leur procure les avantages de l'éducation domestique, dans le premier chapitre de la seconde section qui traite des *caractères distinctifs de la Méthode* « Mère de famille proposée à l'instituteur, comme « modèle de ce qu'il doit être lui-même à l'égard des enfants », et dans le septième chapitre de la même section (*Discipline de l'Institut*).

par des motifs nobles et purs, essentiellement puisés dans un sentiment profond de la dignité de la nature humaine. Toute son existence doit lui fournir une intuition complète de ce qui est originellement vrai, bon, propre à graver dans son âme des maximes analogues à sa destination. De même que la Méthode veut employer l'*intuition* (telle que nous l'avons définie, pour la faire concevoir dans son acception véritable et complète) comme *base* universelle et comme *moyen* général de l'éducation; elle veut aussi que chaque partie de l'éducation soit exécutée par l'objet qui correspond à sa nature.

On peut d'abord distinguer, sous ce point de vue, cinq principales causes actives, dont les influences particulières, susceptibles de modifications infinies, concourent, soit à des époques différentes, soit simultanément, à la formation et au développement de l'homme, savoir:

1°. La *mère* de l'enfant, le père et la famille;

2°. L'*école* ou l'*instituteur*, qui leur succède ou qui se combine avec eux;

3°. La *nature extérieure*, qui s'unit à la double action de la mère et des parents, et de l'instituteur ou de l'école;

4°. La *société* ou les rapports de l'enfant avec d'autres individus hors de sa famille;

5°. Le *noviciat* ou l'*apprentissage de chaque état* ou profession, qui devient pour l'enfant une sphère nouvelle dont il reçoit l'impression et subit l'influence.

Chacun de ces cercles, dans lesquels l'enfant et l'homme, en général, sont placés, doit être considéré dans l'organisation qui lui est propre, de ma-

nière qu'il puisse concourir au but commun de l'éducation et de l'existence.

Il est des chose que la *mère* seule peut faire, qui sont essentiellement dans son domaine ou dans sa sphère : on doit lui laisser, à cet égard, toute la puissance de son action légitime et naturelle. Telles sont les choses dans lesquelles la mère n'est pas seulement un moyen d'instruction, mais aussi, par sa nature même, l'objet de l'intuition de l'enfant; elle lui offre à la fois le précepte et le modèle, pour agir immédiatement sur son esprit et sur son cœur. Dans tout ce qui regarde le développement du cœur, la mère sent nécessairement elle-même tout ce qu'elle veut faire sentir à l'enfant. L'instituteur peut raisonner avec lui: la mère seule peut sentir; et par l'influence et la communication intime de ses propres impressions, elle exerce une action qui lui appartient exclusivement, en sa qualité de mère. Lorsqu'elle prodigue ses soins à son enfant, elle est en même temps à ses yeux, par l'émotion intérieure, douce, et insensible, mais profonde, qu'elle lui fait éprouver, l'image réelle, vivante, animée de la nature humaine, présentée dans sa bonté, dans sa sagesse, dans sa puissance. Mais l'influence et le pouvoir de la mère sont renfermés dans leurs limites. L'École doit aussi faire ce qui lui est propre dans les siennes, et ce qu'elle seule peut produire.

L'*Ecole* ou l'*Instruction* ne doit pas vouloir s'arroger ce qui est hors de sa sphère ou de sa portée. Si elle voulait, par exemple, donner l'usage du monde, au lieu de la culture de l'esprit et du cœur (comme on a mal à propos la prétention de le faire dans quelques maisons d'éducation, dans lesquelles on le

fait nécessairement d'une manière gauche, maladroite, imparfaite, parce qu'on sort de la sphère qui leur est propre), si elle voulait conduire immédiatement l'enfant à l'*application* de ce qu'il doit seulement apprendre par *principes*, ou lui montrer, par des *raisonnements*, ce qui ne doit lui être rendu familier que par des *exercices;* elle agirait contre sa destination, sa nature et son but.

Ce principe est une suite essentielle de celui de l'*intuition*, ou plutôt son application complète, puisqu'il veut réunir et combiner, avec chaque moyen et chaque but d'instruction, l'*intuition* ou la vue distincte et l'impression immédiate de l'existence générale qui correspond à ce moyen et à ce but particulier. Par exemple, il n'y a que l'état social bien organisé qui puisse former le citoyen. Les anciens États, les Républiques de Sparte, d'Athènes, de Rome, de Carthage étaient admirables dans leur éducation publique, considérée sous le rapport de la formation du citoyen et du développement des sentiments patriotiques. Les méthodes d'instruction étaient souvent vicieuses; mais l'éducation nationale était bonne par la force de l'esprit public. La liberté des discussions, l'association de chaque individu aux intérêts de l'État, l'opinion répandue dans toutes les classes, et que l'enfant suçait, pour ainsi dire, avec le lait, le formaient à l'amour de la patrie. Ce n'est pas alors l'instruction, mais l'existence elle-même, l'esprit public et la direction de toutes les pensées vers un point commun et central, qui influent tellement sur l'enfant, pris à son berceau, qu'ils se changent en maximes, en habitudes et en sentiments indestructibles pour toute sa vie.

Chaque instruction, qui ne prend pas ses racines dans cet esprit général qui lui est propre, demeure sans résultat et s'anéantit avec le changement de la sphère des enfants. De là le défaut de consistance des sentiments et des opinions de la plupart des nations modernes, dont l'instruction et l'existence ne sont point mises en rapport intime et en harmonie.

Quand on médite sur les vrais moyens de rendre durables les impressions dans le caractère d'un peuple, on sent qu'elles ne peuvent s'établir et s'affermir profondément que par l'influence de causes essentielles et cachées, propres à la nature humaine : on ne peut s'empêcher alors de déplorer les vaines et folles espérances que nourrit en général l'éducation moderne. Elle croit pouvoir élever l'homme par la seule *instruction*; elle méconnaît et néglige les ressorts et les mobiles qui agissent avec le plus de puissance sur le cœur et sur l'esprit humain, les maximes généralement répandues dans la société, les inspirations, les directions, les habitudes que l'organisation sociale, la force des institutions publiques, l'existence extérieure, dans chacune des sphères successives qu'elle embrasse, donnent à chaque individu, par une influence secrète, mais très-puissante, sans qu'il s'en aperçoive, et indépendamment de sa volonté. L'instruction seule, dénuée de pareils secours, ne saurait rien produire.

La *vie domestique* doit être organisée de manière qu'elle inspire, sans aucune instruction directe et positive, des sentiments généreux, des maximes nobles, de bons principes, germes de la morale et de la vertu. La paix, l'union, l'harmonie, l'amour doivent se répandre autour d'elle, comme une sorte

d'atmosphère propre à nourrir et à vivifier l'âme. Elle doit offrir des exemples et des modèles de tout ce qui constitue la dignité de l'homme, de tout ce qui honore l'humanité. De même qu'il est nécessaire à l'enfant, pour conserver sa santé, de respirer un air pur qui pénètre par tous ses pores et qui agit sur sa constitution et affecte puissamment tous ses organes; ainsi, la sphère de son existence morale et intellectuelle doit être pure sous tous les rapports.

La *mère* et la *vie domestique* ne peuvent pas plus suppléer l'*école* ou l'*éducation publique*, que celle-ci ne peut les remplacer. Il en est de même de la *nature extérieure* et de la *vie sociale;* chacune d'elles doit avoir et conserver son influence propre pour la formation et la culture de l'enfant.

L'*apprentissage d'une profession* ou destination particulière, qui est le dernier acte et le complément de l'éducation, doit avoir son époque, doit exercer son action, qu'il importe seulement de bien diriger, comme doivent l'être successivement la *mère de famille*, l'*école*, la *nature extérieure* et la *société*. Il serait utile de déterminer avec précision tout ce qui appartient, dans l'éducation pratique, à chacune des sphères qu'on vient d'indiquer.

Notre principe actuel s'applique à toutes les autres sphères, à tous les degrés, à tous les objets de l'éducation : chacun d'eux doit agir, suivant sa nature, ses attributions et ses limites. En effet, on aurait pu facilement ajouter un grand nombre de sphères particulières aux cinq dont on a parlé. Les trois facultés générales qui constituent l'homme intellectuel, la *production* ou création intérieure qui appartient à l'intelligence et à la pensée, la *perception* des impres-

sions, et l'*action* ou l'*exécution* offrent, pour la seule instruction, trois sphères distinctes, qui néanmoins se pénètrent mutuellement dans plusieurs points. Les différentes branches de l'*instruction particulière, publique, élémentaire, secondaire, spéciale*, souvent méconnues ou confondues ; le *développement de l'esprit d'industrie;* les quatre grandes divisions de l'*éducation physique, morale, intellectuelle, sociale;* les quatre périodes de la vie humaine : l'*enfance*, l'*adolescence*, la *jeunesse*, l'*âge viril*, fournissent également autant de sphères isolées, dont chacune a son domaine, ses lois et son action, qu'on aurait pu parcourir et déterminer, en se livrant à de plus longs développements, pour pénétrer d'une manière plus immédiate la substance des notions qui appartiennent à ce chapitre.

DOUZIÈME PRINCIPE.

De l'Existence elle-même, considérée comme moyen essentiel et universel de l'Éducation.

Les fondements de l'Éducation doivent s'appuyer sur la nature même de la vie particulière et extérieure et sur les moyens puisés dans chacune des formes et des modifications de l'existence. Tout ce qui environne l'enfant devient un motif et un mobile pour le faire agir, et contribue à développer ses facultés et son caractère.

De même que la *vie extérieure*, dans le chapitre précédent, a été envisagée comme une sorte d'atmosphère au sein de laquelle respire l'enfant; il convient maintenant de la considérer comme nourriture positive de son esprit et de son cœur, comme moyen

et comme objet de son instruction proprement dite. La vie et les différentes situations dans lesquelles les enfants existent naturellement et nécessairement doivent être changées elles-mêmes en matériaux et en éléments d'instruction.

L'application de ce principe consiste dans l'art de faire servir chaque situation, chaque science, chaque manière d'être ou mode d'existence comme autant de ressorts de l'éducation. Il importe de mettre les mères, les parents, les instituteurs en état de bien saisir les vrais rapports de leur existence et de leur destination, et d'y trouver les moyens de bien remplir la tâche difficile qui leur est imposée. Notre principe actuel, médité sous ce point de vue, fournit l'un des fondements sur lesquels reposent le perfectionnement de l'éducation elle-même et l'art de former les instituteurs ou les personnes destinées à l'instruction publique. Il s'applique essentiellement, par ce motif, à l'*École normale* et à l'*École expérimentale* (1).

Chaque état, ou chaque profession ou position dans la société, renferme et trouve en lui ses ressources, ses mobiles, ses matériaux pour son développement et son instruction, appropriés à cet état même. Pour former le citoyen, il faut une existence publique. L'homme privé se forme dans l'intérieur des foyers domestiques. Le père de famille est formé naturellement aux affections, aux devoirs et à l'état de père, au milieu de ses enfants. L'instituteur se forme lui-même avec ses élèves.

Le même principe, appliqué immédiatement à l'en-

(1) Voyez les chapitres x et xi de la *seconde section* qui traite des *caractères distinctifs de la Méthode.*

fant, consiste à faire que la *nature extérieure* et la *vie sociale,* dans les rapports qu'elles ont avec lui, puissent exercer leur action d'une manière immédiate, qu'on ne le renferme pas dans un cercle étroit de mouvements et de communications, mais que l'ensemble et le résultat des rapports dans lesquels il existe, deviennent pour lui une sorte de noviciat et d'apprentissage de la vie sociale, et le préparent à l'état et aux devoirs d'homme, qu'il doit remplir un jour. C'est en cela surtout que paraissent consister l'essence et l'utilité de l'éducation publique.

Les relations même avec des enfants mal élevés, ou qui peuvent avoir des formes sauvages et de mauvaises habitudes, pourvu qu'ils ne soient pas décidément vicieux, ont moins de dangers qu'on ne serait tenté de le croire. Mais le plus grand des inconvénients est de vouloir trop resserrer la sphère dans laquelle vit l'enfant. Chaque faute capitale dans l'éducation, et surtout le préjugé trop généralement répandu qui fait borner la sphère et le domaine des expériences, nuisent à la formation de l'homme, influent sur son caractère et sur sa vie entière.

En gênant trop la marche naturelle, les mouvements instinctifs de votre élève, et cette force d'attraction qui le porte vers les autres enfants placés autour de lui, vous nuisez au développement et à l'énergie du caractère; vous entravez et vous altérez le principe de vie et de liberté. Vous formez ainsi des êtres timides, privés de toute expérience, de toute connaissance du monde et de leurs semblables, incapables d'user de leur propre indépendance, de se diriger eux-mêmes avec prudence et fermeté, d'appliquer leur jugement aux hommes et aux circonstances

qui les environnent, de voir dans les autres ce qu'ils sont réellement, de se garantir des méchants et des êtres pervers qu'ils rencontreront si fréquemment dans la société.

La Méthode multiplie à dessein les relations, les chocs et les frottements dans l'existence des enfants au sein de l'Institut. Elle procure ainsi, dans toute leur étendue, les avantages de l'éducation publique, en même temps que sa continuelle sollicitude dans les moindres détails de la vie journalière et les soins paternels qu'elle prodigue à chacun de ses élèves leur assurent les véritables bienfaits de l'éducation domestique et de famille. (Voyez, ci-dessus, le *dixième principe*.)

On néglige trop, en général, dans l'éducation ordinaire, l'influence des personnes et des objets qui entourent les enfants. Une des tendances de la Méthode est de rechercher, d'observer, de recueillir, d'appliquer toutes les influences les plus éloignées, les plus indirectes, les plus insensibles que la nature et les hommes peuvent exercer sur des êtres essentiellement mobiles et susceptibles de mille impressions variées. Tous les rapports de la vie ont leur action qui leur est propre. Il s'agit de saisir l'élément actif, dans chacun des rapports, dans chacune des circonstances, et les lois d'après lesquelles il produit son effet.

On peut rapporter à notre principe actuel ce passage du 1er livre d'*Émile* : « L'Éducation nous vient « de la nature, ou des hommes, ou des choses. Le « développement interne de nos facultés et de nos « organes est l'*éducation de la nature;* l'usage qu'on « nous apprend à faire de ce développement est l'*édu-* « *cation des hommes;* et l'acquis de notre propre

« expérience sur les objets qui nous affectent, est « l'*éducation des choses*. Chacun de nous est donc « formé par trois sortes de maîtres. Le disciple dans « lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal « élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même; « celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes « points, et tendent aux mêmes fins, va seul à son « but et vit conséquemment; celui-là seul est bien « élevé. Or, de ces trois éducations différentes, celle « de la nature ne dépend point de nous; celle des « choses n'en dépend qu'à certains égards; celle des « hommes est la seule dont nous soyons vraiment les « maîtres; encore ne le sommes-nous que par sup- « position : car qui est-ce qui peut espérer de diriger « entièrement les discours et les actions de tous ceux « qui environnent un enfant? » C'est ici qu'est le vrai triomphe de la Méthode. Comme les instituteurs sont formés par elle et animés de son esprit, l'influence de leurs discours, de leurs actions et de toute leur conduite contribue à mettre dans une parfaite harmonie le développement interne des facultés et des organes, l'usage qu'on apprend à faire de ce développement, et l'application des expériences journalières faites sur les choses et sur les hommes. Notre principe actuel, considéré dans son application et dans la vie pratique, nous offre l'existence elle-même saisie dans tous ses rapports, qui fournit le moyen essentiel et universel de l'éducation.

SECONDE CLASSE OU SECTION.

CARACTÈRES ESSENTIELS ET DISTINCTIFS DE LA MÉTHODE.

PREMIER CARACTÈRE DISTINCTIF.

La Méthode considère la Mère de famille comme le type ou le modèle naturel et complet de l'Éducation.

J'ai tâché jusqu'ici d'exposer les éléments et les principes fondamentaux de la Méthode : je me suis assujetti malgré moi à une marche analytique et rigoureuse. Je me suis enfoncé, par nécessité, dans des développements souvent abstraits et métaphysiques, dans lesquels, autant que je l'ai pu, j'ai cherché à répandre quelque clarté, en m'avançant toujours avec le flambeau de l'analyse. Je n'ose me flatter d'avoir fait entièrement disparaître la sécheresse et l'obscurité de plusieurs des matières que je m'étais imposé l'obligation de traiter. Cependant, je donnerais une bien fausse idée de la Méthode d'éducation dont je veux rendre compte, si elle devait s'offrir aux yeux de mes lecteurs sous un aspect triste, dogmatique et sévère. Constamment occupée des intérêts les plus chers et du bonheur de l'enfance, elle ne cherche à pénétrer dans les vues les plus profondes et les plus intimes de la nature sur l'homme, que pour procurer à l'enfant des moyens faciles de se développer en liberté, de croître dans toute sa force, de s'élever à toute la hauteur de sa destination. Ces moyens sont simples; mais leur recherche, dans l'état actuel de nos connaissances, par suite de nos préjugés et de nos habitudes, est devenue difficile. L'esprit hu-

main, dans son inquiète activité souvent mal dirigée, s'épuise en efforts laborieux pour obtenir des résultats qu'il pourrait réaliser sans peine en suivant la route tracée par la nature : il obscurcit, par ses méditations mêmes, les notions les plus évidentes. Pour ramener ensuite l'homme à la nature et à la vérité, il faut s'engager avec les philosophes dans la carrière qu'ils ont parcourue, faire revenir sur leurs pas ceux qu'ils ont égarés, leur montrer le chemin le plus court et le véritable but. Notre Méthode se trouve en opposition sur plusieurs points avec des erreurs accréditées, avec des pratiques consacrées par un long usage. Il a donc été nécessaire de marquer avec précision la différence qui existe entre sa marche et ses vues, et celles des méthodes ordinaires. Il a fallu, pour établir et faire apprécier ses principes, déterminer exactement leur nature et leur objet, suivre leurs conséquences, indiquer leur application. Mais, quoique l'exposition de ces principes, ou peut-être la manière dont je les ai présentés, ait pu leur donner une apparence de sécheresse, la Méthode en elle-même ne s'offre aux enfants, dans ses applications, que sous des formes aimables et attrayantes. Elle veut que toutes les relations de l'instituteur avec ses élèves soient tendres et affectueuses, comme celles de la mère de famille avec ses enfants.

La première pensée, pure et féconde, la conception simple, touchante, sublime, qui a préparé l'Institution dont je donne ici l'esquisse, a été cette vérité que le cœur et l'instinct de Pestalozzi avaient révélée à son génie : « La mère, dans sa perfection, « est le véritable modèle, l'image vivante de l'édu-

« cation : la parfaite éducation, dans l'essence de sa « nature, dans son idée la plus complète, doit être « l'image de la mère de famille »; elle doit aspirer à la remplacer, à la continuer, pour ainsi dire, pour l'enfant. Elle doit prendre l'enfant au sein de la famille et le conduire doucement dans la société, sans qu'il ait presque pu s'apercevoir de son changement de situation et sentir la privation de l'influence et de la protection maternelles.

Cette idée, qui se lie aux plus douces affections, aux méditations les plus profondes, Pestalozzi ne s'est point borné à la développer dans de stériles écrits, à la parer des charmes du sentiment et de l'imagination; elle était un besoin de son cœur plus encore qu'une création de son esprit. Il n'a pu respirer tranquille que lorsqu'il a commencé à réaliser le projet dont elle était le germe. Secondé par un petit nombre d'hommes généreux et dévoués, que le premier développement de ses vues bienfaisantes avait ralliés autour de lui et associés à ses travaux, il a poursuivi avec courage sa noble entreprise. Il a marché à travers les obstacles, et sa constance les a surmontés; car on trouve toujours des obstacles quand on veut faire le bien. Les hommes injustes, maladroits et ingrats, maltraitent ceux qui sacrifient tout pour les servir. Mais une volonté ferme, soutenue par des intentions pures, finit par vaincre les difficultés. Pestalozzi était poussé par son instinct à fonder un établissement d'éducation sur un plan absolument nouveau, tel que le cœur d'une mère avait souvent désiré le voir s'exécuter; il avait pu se dire, en prononçant fortement sa destination, et avec la conscience de lui-même : « Et moi aussi,

« je suis instituteur, c'est-à-dire, né pour former des « hommes »; comme ce modèle des grands peintres (1), dont l'Italie s'honore, s'était écrié avec l'inspiration et l'accent du génie : « Et moi aussi je « suis peintre, c'est-à-dire, né pour imiter, pour re- « présenter, pour égaler la nature. »

Homme vertueux! j'ai vu ton intéressante famille, j'ai conversé avec toi, avec les estimables compagnons de tes travaux; j'ai recueilli leurs nobles et pures conceptions, qui sont le produit, le résultat et le développement des tiennes. J'ai vécu parmi tes enfants; j'ai assisté à leurs études, à leurs jeux, à leurs repas, à leurs promenades, à tous leurs exercices, à leurs prières, même à leur sommeil pur et innocent comme eux. Les douces et fraîches impressions de l'enfance et de la jeunesse sont venues retremper mon âme et ranimer ma vie. J'ai partagé, pendant quelque temps, les occupations de ces hommes bienveillants et désintéressés, qui sont faits pour diriger l'enfance, parce qu'ils l'aiment, qui méritent la confiance des parents, parce que c'est un sentiment maternel qui les inspire. Je désire, autant qu'il est en moi, m'associer à la tâche qu'ils remplissent en exposant leur marche et les résultats de leurs travaux. J'évite, néanmoins, de m'abandonner aux impressions et aux émotions vives et profondes qui m'ont pénétré : je ne dois être qu'observateur impartial, historien exact et fidèle. C'est dans un tableau général de l'Institut que j'aurai surtout l'occasion de retracer les scènes variées dont j'ai été le témoin, de suivre les élèves dans

(1) Le Corrège.

tous les moments de leur existence, dans leurs relations avec leurs nombreux instituteurs confondus au milieu d'eux, presque tous très-jeunes, rapprochés par leur âge et par leurs goûts de l'enfance, qu'ils sont ainsi mieux disposés à aimer et à instruire. Je placerai sous les yeux de la mère sensible et inquiète les tendres objets de ses continuelles alarmes. Son amour lui fera parcourir avec courage et avec joie toute l'étendue de la carrière dans laquelle je la conduirai, et qui embrassera tout le cours de leur éducation. Elle ne sera point rebutée, ni des premières difficultés que les éléments et l'étude des sciences peuvent offrir, ni de la marche lente et graduelle qu'on doit suivre dans les routes mal frayées encore des différentes connaissances, marche impérieusement commandée par la nature de l'homme et de ses développements insensibles et progressifs. Elle ne sera pas non plus rebutée, ni par les détails quelquefois minutieux que je croirai nécessaire de lui présenter, ni même par les inconvénients attachés à toutes les institutions humaines qu'il sera de mon devoir de lui faire remarquer dans celle-ci. Enfin elle ne sera point effrayée des exercices, des expériences, des fatigues, qui ont pour but de fortifier son fils, de le préparer à supporter un jour sans douleur, et avec la patience et l'énergie qui conviennent à l'homme, les peines de la vie.

Mère tendre! c'est toi qui m'inspires : tes plus chers intérêts sont depuis longtemps l'objet constant de mes veilles, de mes vœux, de mes pensées. J'avais gémi sur les malheurs de l'humanité; j'avais senti, comme par instinct, que l'influence touchante et irrésistible de la maternité, bien dirigée, pouvait

seule diminuer, en les extirpant dans leur racine, la plupart des maux qui affligent et désolent les sociétés. Mais je ne pouvais me former qu'une idée vague, imparfaite, confuse, des remèdes et des moyens réclamés par les besoins actuels de l'espèce humaine sous ce rapport. J'avais exprimé des vœux, indiqué des aperçus, plutôt que développé des vues complètes sur l'éducation (1). Mon voyage à l'Institut d'Yverdun m'a permis d'espérer que ces vœux étaient en partie réalisés. Ce n'est qu'après un mûr examen, après avoir longtemps observé cet Institut avec une attention scrupuleuse, que j'ose le proposer comme présentant l'ébauche la moins imparfaite qui ait encore été mise à exécution d'un plan d'éducation pratique, propre à combiner et à produire, dans son organisation, par la direction de la vie intérieure des élèves, les affections aimantes, les vertus douces, les jouissances pures de l'existence domestique et privée, ainsi que les vertus mâles, fortes, énergiques de l'existence publique. (Voyez le *dixième principe : Éducation mixte et combinée*, à la fois particulière et publique.)

Cet Établissement n'est pas, à beaucoup près, au point de perfection qu'il paraît susceptible d'atteindre. Il est loin surtout de pouvoir séduire au premier coup d'œil, et de présenter à l'observation indiffé-

(1) L'auteur rappelle ici aux mères de famille, auxquelles il a eu principalement l'intention de le consacrer, son *Essai général d'Éducation physique, morale et intellectuelle*, dont la troisième partie présente, dans des *tableaux analytiques, disposés pour chacune des années du Cours d'Éducation*, la marche progressive, les degrés, les objets et les moyens du développement et de l'instruction, et l'application pratique de l'ensemble du plan développé dans l'ouvrage.

rente et superficielle des apparences qui puissent faire entrevoir et soupçonner les avantages réels qu'il renferme dans son sein. On ne peut guère les apprécier qu'à la longue, et en pénétrant, pour ainsi dire, l'enveloppe extérieure qui le couvre. Il faut vivre quelque temps dans la famille, pour en bien connaître les secrets innocents, les plaisirs simples et à peine aperçus, et toute l'existence dont le charme se compose de nuances imperceptibles. Mais l'Institut de Pestalozzi, d'après ce que j'ai pu juger en l'examinant dans toutes ses parties, pendant deux mois entiers, m'a paru très-supérieur à ceux du même genre que j'ai eu soin de visiter dans les différents pays de l'Europe où j'ai voyagé.

Comme tous les éléments de la Méthode sont liés intimement entre eux et forment un seul tout, c'est encore ici son premier principe fondamental, son principe de vie et d'action, *la Religion*, *âme de l'Éducation* (voyez le *premier principe*), qui produit son premier caractère distinctif : *l'Education en quelque sorte personnifiée dans la mère de famille, ou la mère proposée constamment à l'instituteur, comme le véritable type et le modèle naturel de tout ce que doit être et faire l'Éducation.*

Nous avons établi, par nos deux premiers principes, que l'Éducation doit toujours avoir en vue la supériorité et la dignité de l'homme, et fonder toutes ses opérations sur ce qui est essentiellement bon en lui, sous tous les rapports. Cet esprit de l'éducation se manifeste évidemment dans la mère et dans sa manière de traiter l'enfant. Tout ce que la mère fait faire à l'enfant, il le fait toujours par sentiment, par affection, par amour, par désir de lui plaire. Le principe

intérieur de l'action est bon, pur, noble et moral; il réagit sur toute sa nature, dans toutes les directions, et se répand sur son intérieur comme au dehors, dans toute la sphère qu'il embrasse.

Comme la mère doit être aux yeux de son enfant l'image de la nature et de l'humanité, puisqu'il voit tout en elle et par elle seule, elle est aussi le premier anneau de la chaîne qui l'unit à la société, le premier moyen de communication par lequel il entre dans des relations plus intimes et plus étendues avec les autres individus de son espèce.

Les attributs distinctifs de l'humanité ne peuvent se développer dans l'intérieur de l'enfant, que par ses rapports extérieurs avec cette même nature humaine qui s'offre à lui dans les autres. Cette *intuition* primitive qu'il en reçoit hors de lui et qui devient la base absolue de son développement, lui est présentée dans sa mère.

Cette idée fondamentale, bien saisie et bien appliquée, doit répandre un plus grand jour sur l'ensemble et sur l'essence de l'Éducation. Elle doit rendre plus évidents les principes qu'on a exposés et les développements qui vont suivre.

L'extrême importance, donnée à la mère comme première institutrice, fondée sur la sainteté du rôle primitif et de la fonction que lui assigne la nature, (importance trop généralement méconnue, et sur laquelle l'auteur d'*Émile* paraît avoir le premier fixé l'attention) renferme l'essence du système d'Éducation de Pestalozzi, dans toute sa profondeur, comme révélant à la fois le secret de ses vues, de ses moyens et de ses résultats.

Appuyee sur ces bases, fortifiée par les liens les

plus sacrés de la nature, l'Éducation doit ensuite chercher et cultiver avec soin ce qui est donné dans l'enfant lui-même, ou les ressources et les dispositions de l'individu qu'elle est chargée de former.

J'emprunterai ici quelques fragments d'un discours écrit en allemand sur l'instruction morale et religieuse, qui se trouvent appartenir essentiellement à mon sujet, et qui m'offrent le double avantage de fortifier les principes que j'ai posés et de faire entendre, comme l'un des plus dignes organes de la Méthode, l'estimable ministre qui, par ses travaux assidus, par la pureté, la constance et l'ardeur de son zèle, en est l'un des plus fermes soutiens (1).

(1) L'auteur du *Discours* sur l'instruction morale et religieuse, dont je cite ici des fragments, est M. Niederer, ministre du culte réformé, l'un des plus dignes collaborateurs de Pestalozzi, philosophe religieux, ami de l'enfance et de l'humanité, simple dans ses manières, méditateur et observateur profond, doué d'une tête forte, d'une imagination vive, d'un esprit supérieur, d'une âme noble et élevée, tout entier à la noble tâche qu'il a entreprise. C'est dans sa conversation et dans celle de Pestalozzi que j'ai puisé la plus grande partie des idées développées dans mon travail, comme présentant le véritable esprit de la Méthode; Pestalozzi ne pouvait avoir, comme il me l'a souvent répété, un plus fidèle et un plus éloquent interprète de ses sentiments et de ses vues.

La traduction des mêmes fragments du discours de M. Niederer, qu'il a écrit en allemand, est l'ouvrage d'un autre ministre du culte réformé, M. Hermann-Develey, respectable pasteur, excellent père de famille, homme estimable, bon et obligeant, dont les manières simples et unies, le caractère franc et ouvert, l'extérieur doux et aimable respirent la bienveillance et inspirent l'affection, la confiance et le respect, dont l'esprit est cultivé, dont la conversation est à la fois agréable et solide, intéressante et instructive, qui jouit au sein d'une famille charmante d'un bonheur pur et sans nuages. J'aime à payer ici le faible tribut de ma reconnaissance et de mon tendre attachement à ces deux hommes excellents, dont les entretiens ont été pour moi si utiles et si précieux pendant mon séjour à Yverdun. J'aime aussi à pouvoir désigner aux amis de la vertu

« . . . . Si l'on veut rapprocher le christianisme, « considéré comme moyen d'éducation morale ma- « nifesté d'une manière divine, du système d'Éduca- « tion de Pestalozzi, relatif à la culture morale élé- « mentaire, on reconnaît que celui-ci est entière- « ment basé sur l'autre : les principes, les vues, les « moyens et le but sont les mêmes; seulement ceux « qui sont propres au christianisme ont un carac- « tère de vérité, de clarté, de force et d'énergie, « qui porte tellement l'empreinte de la Divinité, « qu'aucune puissance humaine n'y saurait atteindre . . . . . Le christianisme présente dans son « esprit, dans sa doctrine, dans ses traditions histo- « riques, dans l'ensemble de son plan et de ses pro- « cédés, un mode parfait d'éducation morale : son « but est le perfectionnement moral de l'homme... « S'élevant au-dessus de la sphère des institutions « humaines, il ramène toute l'éducation aux senti- « ments primitifs, simples et purs, de l'amour, de « la reconnaissance, de la confiance, qui deviennent « les mobiles des actions.

« C'est de la libre volonté de l'homme qu'il fait « dériver sa moralité, source de toutes ses vertus (1). « En reconnaissant que cette liberté appartient es- « sentiellement à sa nature, il lui attribue, comme « *être intelligent*, la faculté de rechercher et de con-

deux hommes de plus qui méritent leur estime et leurs hommages. On devient meilleur en vivant avec eux ; on est plus content de soi-même, lorsqu'on a pu les apprécier.

(1) On peut consulter l'excellent et intéressant ouvrage sur le *Libre arbitre,* publié par le chevalier DE BOUFFLERS, membre de l'Institut de France, qui a traité ce sujet grave et sérieux avec autant de profondeur qu'il a su mettre de grâce et de légèreté dans ses autres productions.

« naître la *vérité*; comme *être moral*, *l'amour* qui le « porte à faire le bien; comme *être physique*, *l'action* ou la puissance d'agir déterminée par la connaissance de la vérité et par le sentiment de l'amour. « La réunion et l'harmonie de ces trois éléments, la « vérité, l'amour, les actes que ces deux mobiles « inspirent et dirigent, constituent la perfection de « l'homme.

« Le christianisme fonde l'édifice de sa morale « sur la dignité de la nature humaine : déjà dans « l'homme enfant il suppose et consacre, ou plutôt « il rétablit cette dignité primitive. C'est sur elle que « reposent tout son plan et tous ses moyens de former et de cultiver l'homme. Il trouve en lui des « facultés et des dispositions qu'il développe par des « exercices suivis et progressifs, par des actes continuellement réitérés qui se changent en habitudes « constantes; il excite l'activité de ce développement, « en proposant un modèle accompli, auquel est imprimé l'auguste et sacré caractère de la Divinité, « rapprochée néanmoins de l'homme et rendue visible pour lui. Il joint à cette noble contemplation « le dogme salutaire d'un suprême législateur, juge « et témoin de toutes les actions, de toutes les pensées les plus secrètes; il établit ce dogme comme « le principe de la conscience. Dans sa marche toujours sage et mesurée, il ne sort jamais de la nature; « jamais il ne perd de vue l'homme ni les limites de « ses forces . . . . Il veut élever au plus haut degré de « perfection les facultés morales de l'individu et de « l'espèce, et leur donne la direction la plus convenable dans les différentes périodes de la vie.....

« Cette marche du christianisme dans l'éducation

« morale de l'homme et celle de la mère à l'égard de
« son enfant, ont des rapports frappants d'analogie.
« La mère considère son enfant et le traite comme
« un être moral, sans même se rendre compte du
« motif qui la fait agir.... Elle ne fait point con-
« sister la liberté morale de son enfant dans la fa-
« culté de se livrer à tous ses penchants, à tous ses
« caprices et aux impulsions aveugles des sens. C'est
« de l'affection qu'elle lui porte, de l'empressement
« qu'elle met à satisfaire avec prévoyance et bien-
« veillance à tous ses besoins réels que doit naître
« l'obéissance; cette obéissance n'est point servile,
« mais filiale; elle résulte d'un acte libre de la vo-
« lonté, produit par les sentiments réunis et con-
« fondus de l'amour, de la reconnaissance, de la
« confiance.... L'enfant acquiert la conscience de
« son existence morale, de sa faculté de vouloir et
« d'agir librement. Sa mère lui apprend à marcher,
« pour qu'il n'ait plus besoin d'être conduit; à faire
« usage de ses forces, pour qu'il soit capable de s'ai-
« der lui-même; à connaître, à distinguer et à juger
« les êtres et les objets en rapport avec lui, pour
« qu'il sache suivre ce qui lui est utile, éviter ce qui
« pourrait lui nuire. L'obéissance qu'elle exige ne
« diffère point de celle qu'exigent de lui son propre
« intérêt, ses besoins naturels; les lois qu'elle lui im-
« pose ne diffèrent point de celles que sa propre
« raison lui imposerait, et auxquelles il se soumet-
« trait de son propre mouvement, s'il avait acquis
« l'usage de sa faculté de raisonner et de sa liberté.
« Elle suppose donc dans l'enfant la *raison*, la *vo-*
« *lonté*, la *liberté*, en un mot, des dispositions mo-
« rales, dont le développement est confié à ses soins :

« par ce motif, elle le récompense, le punit, lui fait « rendre compte de ses actions, et reconnaît ainsi « dans lui, quoique d'une manière encore imparfaite « et confuse, l'être raisonnable, libre, moral. Elle « est elle-même un modèle animé pour l'enfant, qui « recueille, applique, reproduit ses pensées, ses « paroles, ses actions, tous ses sentiments, et qui « devient capable de concevoir les premières notions « du bien moral.

« La mère ne perd pas de vue l'enfant, lors même « qu'elle est éloignée de lui. Elle lui impose l'obli- « gation, et lui fait contracter l'habitude de se con- « duire toujours en son absence, comme si elle assis- « tait à ses actions. Tel est le premier éveil de la « conscience, dont les impressions sont d'autant plus « délicates et profondes chez un enfant, que l'idée « de sa mère et le souvenir de sa volonté le frappent « plus vivement. Cette idée, ce sentiment préparent « l'enfant à recevoir la première notion de la *Pro-* « *vidence*. Jusqu'ici, la mère, témoin et surveillante « de ses actions, se constituait elle-même son propre « juge. Maintenant, elle veut donner à sa conscience « un appui plus sûr, plus digne de lui, plus capable « d'élever ses pensées. L'influence de sa présence, « ses propres lumières, son pouvoir ont atteint leur « terme: elle présente à l'enfant l'idée de Dieu, juge « et arbitre suprême, souverainement saint, juste, « tout-puissant, témoin constant et infaillible de « toutes ses actions, de toutes ses pensées, dont les « yeux toujours ouverts sur sa conduite l'avertissent « d'avoir une attention continuelle sur lui-même. « Elle a fait auprès de son enfant les fonctions de sa « raison et de sa conscience; elle fortifie maintenant

« les préceptes et les lois qu'elle lui dicte par la sanc-
« tion d'une puissance supérieure, de l'autorité
« même de Dieu. Elle donne à sa détermination mo-
« rale une mesure de force et d'étendue propor-
« tionnée à ses lumières, à ses facultés, à ses besoins,
« et un moyen de direction applicable dans toutes
« les circonstances, dans toutes les relations de la
« vie... »

C'est ainsi que la mère de famille s'offre, dès le berceau, comme une sorte de Providence pour ses enfants, et leur rend, pour ainsi dire, visible l'image de la Divinité sur la terre. Plus sa fonction est noble, imposante, sacrée, plus elle a besoin d'être elle-même préparée et formée pour s'en acquitter dignement. C'est à elle que doit rapporter ses méditations, c'est de son esprit que doit se pénétrer, c'est dans ses entretiens et auprès d'elle que doit s'instruire l'homme qui ose se proposer le noble but de perfectionner l'éducation. Mais ceux qui écrivent pour l'humanité ne remplissent qu'une partie de la tâche imposée aux amis des hommes; ceux-là seuls sont appelés à remplir entièrement cette tâche, qui peuvent exécuter et pratiquer.

Mère de famille! c'est toi surtout qui es destinée à la remplir dans toute son étendue et dans sa pureté. L'instituteur qui marche de loin sur tes traces avec un sentiment religieux de respect et d'amour, n'a besoin que de consulter ton cœur. Il y trouvera la source de toutes les vérités, de tous les sentiments qui doivent le diriger. Il doit reproduire la mère aux yeux de l'enfant. Qu'il ait toujours devant lui ce noble et touchant modèle; qu'il ne se borne pas à l'imiter; qu'il se nourrisse de ses affections; qu'il se

pénètre de son esprit et de sa vie; qu'il ne soit content de lui, qu'autant que la mère elle-même pourra être satisfaite de ses soins, et se reconnaître dans la manière dont il traite et conduit ses enfants.

Ce que la mère est déjà par le cœur et par sa nature, par son instinct, il faut qu'elle le soit encore par la raison et par une réflexion qui se confond en elle avec le sentiment. Ce que l'instituteur éclairé est déjà par la méditation et par la raison, il faut qu'il le devienne aussi par le cœur et par la force et la profondeur des sentiments: sa pensée doit se changer en affection, et celle-ci en habitude et en action. Tel est le double but que présente, dans cet écrit, la théorie de notre Méthode à la bonne et tendre mère de famille qui veut s'instruire de ses devoirs, à l'instituteur vertueux qui doit la représenter et la reproduire. Tel est aussi l'esprit qui anime et dirige, dans toutes leurs relations avec les enfants, les estimables collaborateurs de Pestalozzi, et les jeunes instituteurs formés par sa Méthode, qui *s'occupent moins d'instruire que de conduire, et de donner des préceptes que de les faire trouver* (1).

SECOND CARACTÈRE DISTINCTIF.

La Méthode emploie, pour chaque faculté particulière, les objets et les moyens qui correspondent à cette faculté.

L'un des caractères distinctifs de la Méthode consiste à déterminer avec précision l'essence, l'étendue

(1) Un *Précis analytique du Manuel des Mères*, premier cours élémentaire donné par la Méthode, sera utilement consulté par les mères de famille qui voudront se mieux pénétrer des sentiments et des idées que nous n'avons pu qu'esquisser imparfaitement dans ce chapitre.

et les bornes de chacune des sphères de l'éducation. (Voyez notre *onzième principe.*) Elle s'occupe d'analyser, d'isoler, de prendre à part, avec une sollicitude et une patience vraiment maternelles, chaque faculté, chaque objet d'enseignement, chaque degré de développement et d'instruction, de laisser mûrir chaque développement, avant de passer à celui qui doit suivre, de les envisager et de les traiter l'un après l'autre dans toute leur étendue et sous tous les rapports.

Par exemple, dans l'instruction élémentaire, s'il est question de former et de cultiver les sens, on traite séparément chacun d'eux, en l'appliquant à l'objet qui lui est propre, ou qui correspond avec lui dans la nature. Pour exercer la *vue,* on familiarise l'enfant avec tous les rapports visibles des objets de son enseignement; pour exercer l'*ouïe*, on prend, l'un après l'autre, chacun des sons que l'enfant doit connaître, apprécier et reproduire. De même, pour former le *sens intellectuel*, on présente à l'enfant, dans chaque degré d'instruction, toutes les qualités et tous les rapports qui constituent la réalité des objets auxquels on applique son esprit. Pour former le *sens idéal* ou le sentiment *du beau*, on présente et on observe isolément les qualités et les rapports qui constituent la beauté de chaque objet. Il en est de même des rapports moraux pour exercer et développer le *sens moral.* (Voyez, au chapitre du *septième principe*, la distinction des *sens intérieurs* établie par la Méthode).

Cette marche analytique, suivie pour le développement et pour l'instruction, s'applique également aux facultés, aux habitudes et à toutes les branches

des connaissances. Les forces du corps se développent successivement par les exercices corporels qui leur sont propres; l'intelligence ne se forme que par sa propre action. Il en est ainsi de toutes les dispositions de l'homme.

On doit d'autant plus insister sur l'importance de ce caractère, qu'il distingue essentiellement notre Méthode de l'éducation ordinaire, dans laquelle on croit souvent pouvoir cultiver l'esprit et procurer des lumières et des secours effectifs et suffisants à la raison, en raisonnant avec les enfants. On croit les instruire et les former, en leur donnant des règles et des maximes, tandis qu'aucune règle ni aucun précepte ne peuvent exercer une influence réelle et durable, si l'individu qui doit les appliquer n'est pas conduit de manière à les trouver par sa propre action et dans son propre fonds. Or, il ne peut s'en rendre maître, pour en faire un usage convenable, pour en tirer un véritable fruit, qu'autant qu'il les puise dans son expérience personnelle et dans la conscience qu'il acquiert par lui-même de leur utilité. (Voyez le *douzième principe : Éducation pratique,* ou fondée sur l'existence même.)

Le caractère dont il est ici question mériterait d'être exposé avec de plus grands développements et d'être éclairci par des exemples positifs. Ces exemples s'offriront naturellement dans un tableau complet de l'organisation et de la vie intérieure de l'Institut, et dans un précis analytique des différents cours d'instruction et de la marche suivie avec les élèves. On s'est borné à présenter ici les germes des vérités pratiques qu'il renferme.

TROISIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

Clarté et Simplicité ; caractères propres de toutes les opérations.

Ce caractère intimement lié au précédent, qui prescrit la séparation et l'isolement de chaque objet dans l'éducation, découle aussi des quatre principes de l'*intuition*, de la *gradation*, de l'*enchaînement* et de l'*organisation des sphères particulières dont l'éducation se compose*. (Voyez les *septième*, *huitième*, *neuvième* et *onzième principes*.) Il se rattache à toutes les parties de l'éducation et de l'instruction, à chacune des notions particulières acquises dans le cours de l'enseignement, à chacune des habitudes données par la vie journalière de l'Institut, et à tout l'ensemble du système.

Chaque connaissance, chaque exercice, chaque impression, chaque résultat, présenté, suivi, démontré séparément, devient évident et sensible pour l'enfant, brille de sa propre lumière, facilite la direction de l'éducation dans chacun des détails qu'elle embrasse.

Au moyen de l'isolement de chaque objet, tout est représenté à l'enfant dans sa véritable nature et sans confusion. Il distingue facilement chacune des choses dont il s'occupe. Il n'a pas besoin de faire des recherches pénibles ni de grands efforts d'esprit pour la bien connaître et pour s'en pénétrer. Chaque objet isolé se trouve présent devant lui, anime et inspire son imagination et sa conception. Son travail, quoique très-sérieux et propre à lui donner l'habitude salutaire d'appliquer son esprit et de le rendre attentif, est resserré dans sa sphère, ne le

fatigue point, n'est pas hors de sa portée ni au-dessus de ses forces. Il n'a qu'un horizon borné; mais tout est clair autour de lui. Tout ce qu'il voit avec cette clarté et dans cette simplicité devient pour lui un moyen d'éclaircir ce qu'il ne connaît pas encore, de se diriger d'un pas plus sûr dans les recherches que chaque genre d'étude lui impose, d'avoir toujours, dans la sphère de son enseignement actuel, la conscience parfaite de ce qu'il sait et de ce qu'il apprend, de ce qu'il fait et de ce qu'il doit faire, et une sorte de pressentiment de ce qu'il ignore et de ce qui lui reste à savoir. Il voit les bornes dans lesquelles son degré d'instruction le renferme, et il découvre au delà une partie de la route qu'il lui reste à parcourir. Cette même simplicité ne s'unit pas seulement avec le caractère et l'esprit de l'enfant, en l'habituant à être clair et précis dans tout ce qu'il dit et dans tout ce qu'il fait; mais elle est aussi le meilleur moyen de produire de grands effets avec peu de ressources : ce qui caractérise essentiellement notre Méthode.

Dans l'éducation ordinaire, on veut tout faire apprendre à l'enfant, qui, le plus souvent, n'apprend rien ou apprend mal. Par la simplicité de la Méthode, qui donne tout au fonds des choses et rien aux apparences (voyez le *cinquième caractère*), l'enfant paraît quelquefois ne rien apprendre; cependant, il s'empare peu à peu de la clef des sciences; il devient maître de toutes les notions que la nature de son entendement et de ses dispositions le rend capable de recevoir. Tout ce qu'il sait est inébranlable en lui; toutes ses connaissances sont bien assises sur une base large et solide, et jettent des racines profondes dans son esprit. De plus, tout

ce qu'il sait devient pour lui d'une application générale et facile dans toutes les circonstances de sa vie.

QUATRIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

La Méthode conserve et applique partout un *esprit de détail* et un *esprit d'ensemble*.

La Méthode et l'Institut cherchent à la fois à réunir et à combiner les vues individuelles et les considérations générales.

Chaque enfant est saisi et cultivé individuellement, l'ensemble des enfants et l'enfance elle-même sont cultivés dans leur généralité.

L'instruction religieuse, donnée en public, fournit des vérités communes à tous; les entretiens particuliers sur la religion servent à sonder, à recueillir et à diriger les impressions différentes que cette instruction générale a pu produire sur chacun des individus.

On donne, dans chaque partie de l'enseignement, des notions élémentaires et générales; puis, on observe comment chaque enfant se trouve affecté; on s'occupe alors de mettre l'instruction à sa portée individuelle.

L'essence de chaque élément est considérée à la fois individuellement, comme fondement d'une science particulière, et en grand, comme notion générale, qui appartient à tous les hommes, et comme moyen universel du développement de l'esprit humain.

Le *nombre* est présenté comme élément absolu et individuel du calcul, et comme notion univer-

selle, ou comme moyen général du développement de l'esprit humain, qui est le même pour tous les hommes.

La *gymnastique* se fonde sur le mouvement et l'articulation; comme base générale des exercices physiques, de quelque genre qu'ils soient, et pour tous les hommes : l'art de la gymnastique, considéré dans sa nature individuelle, résulte de ces mouvements, dirigés et modifiés dans chaque enfant en particulier, suivant son âge, sa constitution, son degré de force ou d'adresse; *tout est relatif.* Dans ses applications, elle est encore générale et particulière, en ce qu'elle réunit la précision des détails et celle de l'ensemble.

Dans tous les éléments, dans tous les moyens qu'elle emploie, la Méthode conserve et applique ce caractère (1).

CINQUIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

La Méthode donne tout au fonds des choses.

L'un des caractères essentiels de la Méthode, et surtout de l'Institut, consiste à s'occuper exclusivement de l'intérieur et du fonds des choses, à savoir sacrifier au besoin à cette considération importante les formes extérieures et les apparences, seulement

(1) On peut dire que l'*esprit d'ensemble* conçoit, embrasse, ordonne, et que l'*esprit de détail* saisit, applique, exécute. Le premier caractérise les *théoriciens;* le second, les *praticiens.* Tel homme a des vues d'ensemble qui manque de l'esprit de détail nécessaire pour l'exécution. Tel autre, excellent pour les détails, manque d'une certaine force de conception et de vues générales. Celui qui réunit les deux facultés de s'élever à des vues d'ensemble, et de descendre à des vues de détail dans l'exécution, est un génie supérieur qui réussit dans ses projets.

agréables et souvent trompeuses, lorsqu'elles sont de nature à ne pouvoir exister qu'aux dépens de la réalité, ou de l'essence même des principes qui constituent la Méthode. *Point d'apparence*, dit l'auteur d'Émile, *et toujours de la réalité.* Ici se reproduit et se développe dans l'application, spécialement par rapport à l'organisation de l'Institut, ce qu'on a établi dans le troisième principe : que *l'Éducation doit former l'homme, indépendamment de sa condition extérieure.* Par exemple, dans les relations des élèves, soit avec le chef de l'établissement et les instituteurs, soit entre eux, soit avec les personnes du dehors, on ne donne rien aux apparences, aux simples convenances établies dans la société, qui ne sortent pas immédiatement de la nature et des besoins de l'homme. C'est l'esprit de famille qui préside à la discipline, et qui en est le fondement. On applique le précepte judicieux de Fénélon, qui conseille de retrancher devant les enfants, à l'égard des amis, tous les compliments superflus, toutes les démonstrations feintes d'amitié, toutes les fausses caresses par lesquelles on leur enseigne trop souvent à payer de vaines apparences les personnes qu'ils doivent aimer. « Gardez-vous, dit aussi « Rousseau, de donner à l'enfant de vaines formu- « les de politesses qui lui servent au besoin de paroles « magiques pour soumettre à ses volontés tout ce qui « l'entoure, et obtenir à l'instant tout ce qui lui plaît. « Quant à moi, qui crains moins que mon élève ne « soit grossier qu'arrogant, j'aime beaucoup mieux « qu'il dise, en priant, *faites cela*, qu'en comman- « dant, *je vous prie.* » (1)

(1) *Émile*, tome Ier.

Comme l'enfant n'existe pas encore dans la société, comme il n'en est point une partie intégrante, on ne peut pas raisonnablement le soumettre à la gêne et à la contrainte de ses formes, de ses règles et de ses lois. Enfant, on lui laisse la liberté de l'enfance. Puisque son âge ne lui permet pas de jouir des avantages de la société, il ne doit pas non plus en subir le joug, en supporter les caprices, en éprouver les inconvénients. « Tout ce qui tient, dit « Rousseau, à l'ordre moral et à l'usage de la so- « ciété, ne doit point sitôt lui être présenté, parce qu'il « n'est pas en état de l'entendre... Qu'il ne fasse rien « sur parole ; rien n'est bien pour lui que ce qu'il sent « être tel. » On lui donne donc, dans toutes les parties du *développement* et de l'*instruction*, la force avant la grâce ; on ne cherche à donner celle-ci, qu'autant qu'elle est fondée sur l'autre. Il faut jeter et affermir les fondements d'un palais, avant d'en élever le frontispice. La grâce est à la force, comme la beauté à la bonté. Du reste, comme l'intérieur des élèves est constamment en harmonie avec leur extérieur, par l'effet de leur éducation, s'ils n'ont point de formes cultivées, de manières agréables, polies, séduisantes, ils ne sont pas non plus étrangers à cette politesse qui tient aux sentiments du cœur et à l'instinct des bienséances. Ils ne manqueront jamais aux égards que la nature elle-même indique et inspire pour l'être faible, vieux, infirme ou souffrant. Comme les sentiments moraux sont développés en eux, dans toutes les parties de leur éducation, et comme ils ont l'habitude de chercher toujours quelle est la vraie nature de leurs devoirs et de leurs rapports avec leurs semblables pour y conformer

leur conduite, ils ne tarderont pas, en entrant dans le monde et en vivant parmi les hommes, à pratiquer les usages reçus, sans embarras et sans affectation. Ils auront une politesse d'autant plus aisée, franche et naturelle, qu'elle sera toujours d'accord avec leurs vrais sentiments. Ils ont le *fonds* essentiel de la politesse : il leur deviendra facile d'en acquérir les *formes*.

Quant à la propreté extérieure, qu'on traite aussi dans plusieurs établissements d'éducation comme un objet de première importance, afin d'éblouir les parents, et qu'on y fait consister dans la bonne tenue du corps et dans l'habillement, la Méthode, fidèle à ses principes, prescrit d'en rattacher toujours l'idée et l'habitude pratique au sentiment de l'ordre, de l'amour du bon et du beau. Les soins donnés à la propreté ne doivent être ni trop recherchés, ni inspirés par la vanité, mais fondés sur le respect que l'enfant doit avoir pour lui-même, sur le sentiment naturel de la décence et des bienséances. Sil n'y a point de souillure intérieure, la propreté extérieure sera plus facilement conservée. D'ailleurs, la continuité des exercices de tout genre ne permet pas ces dehors d'une propreté exquise et poussée jusqu'à l'affectation, qui ne pourrait s'obtenir qu'aux dépens de la liberté nécessaire à l'enfant, de son temps toujours employé à l'action, et de la culture de son esprit : des soins trop minutieux, appliqués à des objets frivoles, le détourneraient de l'attention due à des travaux plus importants, qui le réclament tout entier.

Rien n'est disposé, dans l'Institut, pour obtenir les suffrages des hommes superficiels. La première

impression que des étrangers y reçoivent est même souvent défavorable. Les portes sont ouvertes, les élèves vont et viennent en quelque sorte à leur gré; il paraît y avoir peu d'ordre et de surveillance. Mais quelques jours d'observations suivies suffisent pour faire succéder dans l'âme des impressions très-différentes. L'esprit de paix, de bienveillance, d'amitié, offre l'image d'une famille parfaitement unie : on n'y voit point régner une règle toujours compassée, méthodique et sévère, comme dans les colléges; mais un ordre réel et constant pour les choses essentielles, combiné avec une sage liberté qui favorise l'entier développement des enfants. Ceux-ci ont une joie douce et habituelle, qui tient à cette liberté même, dont une surveillance indirecte et inaperçue, mais attentive et presque paternelle, empêche qu'ils ne puissent abuser. Une activité bien dirigée, qui préside à tous les emplois de l'existence, exerce et fortifie toutes les facultés physiques, morales et intellectuelles. Le mode d'enseignement fait que tous les élèves d'une même classe participent à la fois aux leçons. Ce tableau du bonheur, si doux à l'âme, si rare dans nos sociétés humaines, même au sein des asiles préparés pour l'enfance, fait disparaître promptement ces taches légères qu'on avait cru d'abord remarquer, d'après un premier examen peu approfondi. Les enfants se trouvent contents et heureux, parce qu'ils ont dans leurs instituteurs et dans leurs condisciples des amis véritables qui les traitent avec douceur, complaisance et affection, et parce que leur vie entière est en actions et en exercices qui ne laissent aucune place au chagrin ni à l'ennui. On cherche à les rendre sains de corps, de cœur et d'esprit,

non à faire qu'ils paraissent l'être. Combien d'instituteurs publics font précisément le contraire !

C'est toujours sur le fonds des choses, dans tout ce qu'on apprend et dans tout ce qu'on fait faire aux élèves, que leur activité est dirigée (1). Il ne s'agit pas de donner à un enfant les connaissances avec lesquelles il peut briller actuellement dans la société ; mais celles qui conviennent à son âge, à ses goûts, à sa capacité, à son état présent, à sa destination future. Il doit acquérir seulement ce qui appartient à la maturité de l'enfance ; chaque âge a la sienne propre. L'auteur de la Méthode aime mieux se mettre en opposition avec les opinions reçues qu'avec la nature de l'enfant : il aime mieux, en suivant la marche sage, lente et insensible de la nature, blesser les préjugés des parents, ou du moins ne pas se prêter à leur impatience avide de jouir des progrès de leurs enfants, que de trahir leurs vrais intérêts, en accélérant la marche des élèves, en leur donnant, aux dépens du fonds et de la réalité, un vernis brillant, propre seulement à séduire et à tromper. On ne cherche point à faire de petits prodiges qui en imposent et qui excitent l'étonnement et l'admiration ; mais des hommes qui, sans éblouir au premier coup d'œil, gagnent toujours à être mieux connus, et ne sont pas empressés à produire au dehors tout ce qu'ils ont acquis. On peut leur appliquer ce que

(1) Ce caractère d'une éducation toujours *réelle* et *substantielle, intérieure* et *organique*, qui *pénètre et forme l'homme tout entier*, est une conséquence du *troisième principe* que nous avons développé. Il serait utile d'observer et de suivre notre *caractère* actuel dans chacune des parties de l'éducation, pour en faire mieux saisir le véritable sens, dans toute sa profondeur, et l'utilité pratique.

Rousseau dit de son Émile : « Le grand inconvé-
« nient de cette première éducation (réelle et sub-
« stantielle) est qu'elle n'est sensible qu'aux hommes
« clairvoyants,..... et non aux yeux vulgaires. Mon
« élève n'est pas si riche; il n'a point de ballot à dé-
« ployer; il n'a rien à montrer que lui-même;.....
« il faut avoir beaucoup de jugement pour apprécier
« celui d'un enfant »; j'ajouterai, d'un enfant ainsi
élevé.

On s'attache surtout, dans l'instruction morale et religieuse (voyez les *deux premiers principes*), à donner le fonds des sentiments moraux et religieux. Les élèves sont ainsi disposés à transporter dans leur propre vie pratique et à convertir en habitude et en besoin l'un des caractères spéciaux qui appartient à leur éducation. Ils ne donneront point lieu à cette observation de Montaigne, qui se plaint déjà que, de son temps, on ne reconnaît plus d'actions vertueuses. « Celles qui en portent l'apparence, dit ce
« philosophe, n'en ont pourtant pas l'essence; car,
« le profit, la gloire, la crainte, l'usage et autres
« causes étrangères nous portent à les produire; la
« justice, la vaillance, la bonté, que nous exerçons
« alors, peuvent être ainsi nommées pour la consi-
« dération d'autrui et de l'apparence extérieure
« qu'elles montrent en public; mais chez l'ouvrier
« (l'auteur même de l'action), ce n'est point vertu :
« il y a une autre fin proposée, un autre mobile qui
« le fait agir. Or, la vertu n'avoue rien que ce qui
« se fait par elle et pour elle seule,..... il faut s'ha-
« bituer à ne désirer et à n'attendre pour prix de ce
« qu'on fait, que cette récompense intérieure qui
« ne peut manquer à toutes les belles actions, quel-

« que cachées qu'elles soient, ni même aux pensées « vertueuses : c'est le contentement qu'une con- « science bien réglée reçoit en elle-même, pour avoir « bien fait,..... Il faut être bon, généreux, vaillant « pour soi-même;..... ce n'est pas pour une vaine « montre que notre âme doit jouer son rôle. » (1)

Tel est le caractère moral des élèves de la Méthode. Chez eux, les manières et les actes extérieurs sont toujours en rapport avec leur intérieur et avec le fond de leur âme : leur physionomie et l'attitude de leur corps offrent une représentation fidèle de leurs vrais sentiments. Leur vertu n'est point un masque ni un mensonge, mais un être réel, un bien qui leur est propre, une base de toutes leurs actions. Il en est de même de l'ensemble de leurs habitudes et de leurs connaissances, qui n'est pas une vaine montre, un puéril étalage, mais une acquisition effective et solide. « L'esprit, dit Rousseau, qui ne « forme ses idées que sur des rapports réels, est un « *esprit solide;* celui qui se contente des rapports « apparents, est un *esprit superficiel;* celui qui voit « les rapports tels qu'ils sont, est un *esprit juste.* » (2)

Les esprits formés par la Méthode doivent être essentiellement solides et justes. C'est par l'excellence du jugement, par un bon sens exquis, et non par le clinquant du bel esprit, que se distinguent principalement les élèves de Pestalozzi.

(1) *Essais* de Montaigne, livre I, chap. XXXVI; liv. II, chap. XVI.

(2) *Émile,* liv. Ier. Rousseau ajoute : « Celui qui controuve des « rapports imaginaires, qui n'ont ni *réalité* ni *apparence,* est un « *fou;* celui qui ne compare point est un *imbécile.* » Ces deux définitions peuvent aider à caractériser et à reconnaître ces deux classes d'hommes dans la société.

SIXIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

La Méthode s'attache à fondre ensemble la forme de l'enseignement et les objets mêmes des connaissances.

La FORME de l'instruction sort du FONDS même de chaque connaissance et des éléments qui la constituent. On peut dire que la forme et la matière de l'enseignement, dans la Méthode, se pénètrent essentiellement et sont comme fondues l'une dans l'autre. Ce caractère distinctif s'applique surtout à la marche simultanée du *développement* et de l'*instruction,* dans toutes leurs branches particulières. (Voyez le *cinquième principe,* dont notre *caractère* actuel paraît n'être, à certains égards, qu'une application.)

Chaque branche des connaissances, enseignée d'après la Méthode, n'est qu'une création organique de ses éléments primitifs, développés progressivement par les élèves eux-mêmes, sous la direction de leurs instituteurs, d'après les lois invariables qui reposent sur la nature même de l'esprit humain, et sur celle de la science dont on s'occupe. Il résulte de cette marche que la *matière,* ou l'élément de chaque connaissance, et la *forme,* ou la loi qui dirige l'intelligence dans l'action d'apprendre, de recevoir, de retenir, sont toujours unies ensemble et inséparables.

Dans la nature extérieure, chaque plante, chaque arbre qui se développe par son germe, réunit, dans chaque moment de son existence, et la *matière* dont il se compose, et la *forme,* ou la manière dont il est composé, en sorte qu'il est impossible de séparer l'une de l'autre, et qu'on ne saurait détruire la forme sans détruire en même temps l'objet. De même, dans l'instruction des éléments du langage donnée par

l'Institut, la langue proprement dite, qui est la *partie matérielle,* et le mécanisme du langage, qui en est la *partie formelle,* se confondent nécessairement et marchent toujours du même pas; les écoles ordinaires, au contraire, présentent le plus souvent aux enfants la grammaire ou les *formes* de la langue, avant qu'ils en aient pénétré le *fonds* ou l'*intérieur,* et même avant qu'ils en aient pu soupçonner et apprécier l'essence et la véritable nature. Dans les éléments des rapports des formes, appelés autrement *géométrie élémentaire,* la *forme* elle-même, qui devient la matière de l'enseignement sur laquelle s'exerce l'esprit, et la loi d'après laquelle elle est développée, ne peuvent être séparées. Dans chaque opération faite sur les nombres, non-seulement les unités ou les nombres, qui sont la *matière* de l'instruction, mais les opérations relatives à la manière de les combiner, de les composer, de les décomposer, qui sont les *formes* auxquelles on les soumet, se trouvent essentiellement unis et comme fondus ensemble. De plus, dans le développement des nombres, le système entier du calcul, qui en résulte dans toute son étendue, réunit en lui, comme un tout indivisible, et les opérations ou *formes* des nombres, et les nombres eux-mêmes, ou les *matériaux* avec lesquels on opère.

Ce point de vue s'applique à chacun des degrés auxquels l'enfant arrive successivement, et à chacun des anneaux de la grande chaîne que son cours d'instruction lui fait parcourir.

SEPTIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

Discipline tirée du fonds des choses, de la nature des enfants, et de l'essence même de la Méthode.

La discipline, résultat combiné, tant du développement des facultés que de l'instruction ou de l'acquisition des connaissances, sort du fonds des choses, de la nature des enfants, de l'organisation même de l'Institut. La Méthode s'attache à mettre dans une parfaite harmonie les instituteurs et les élèves, par le rapport intime et continuel d'une influence morale réciproque. Il faut que l'élève, dans ce rapport, sente, pour ainsi dire, à chaque instant, sa *dépendance* et sa *liberté*. Il doit sentir sa *dépendance*, en voyant la raison et la bonté personnifiées dans son instituteur qui lui représente dans les objets, dans la manière et l'ordre avec lesquels il les traite, les lois invariables de la nature auxquelles il est absolument obligé de se soumettre. Il doit sentir également sa *liberté*, parce que, toute décision arbitraire étant bannie des règles qu'on lui impose, il suit les seules lois de la nature, indépendamment des caprices, des préjugés, des bornes de l'esprit et du cœur de ceux qui le dirigent.

La Méthode place l'enfant et le maître dans un tel rapport, que l'un et l'autre se trouvent soumis aux mêmes lois de la nécessité, que le maître obéit, comme ses élèves, à la force des choses, et leur donne l'exemple de cette obéissance, qu'il n'exige jamais d'eux que ce qui est évidemment juste et nécessaire; ce qui découle immédiatement de l'objet qu'ils traitent ensemble, ou de la position dans laquelle ils sont.

Nous avons reconnu que les sentiments moraux ne peuvent pas être éveillés et excités dans l'enfant sans l'influence et l'exemple des personnes qui concourent à son éducation. (Voyez le *douzième principe*). Il est donc absolument nécessaire que l'instituteur, sous le point de vue moral, agisse continuellement sur ses élèves, comme la nature elle-même agit toujours sur eux, par rapport au développement intellectuel; elle leur fournit, à chaque moment, des aliments et des matériaux pour leur instruction. Sans cette affluence de nourriture, dont l'enfant jouit, tous les jours, par les bienfaits de la nature extérieure et par les scènes variées qu'elle lui offre, son intelligence s'épuiserait et sa faculté de produire deviendrait stérile. De même, le moral de l'enfant, sans la nourriture continuelle des bons exemples, et sans la pure et salutaire influence des soins que lui prodiguent ses parents, ses instituteurs et les personnes placées autour de lui, serait exposé à s'anéantir bientôt, et périrait dans son premier germe, comme la fleur qui tombe de l'arbre avant sa maturité.

Ces bases générales une fois posées, il s'agit d'expliquer deux choses: 1°. Ce que fait réellement la Méthode pour mettre chaque élève et ses instituteurs dans cet état d'action et de réaction continuelles de morale sociale et pratique; 2°. Par quels moyens elle développe les sentiments qu'elle reconnaît comme la source de l'instruction morale.

Les deux grands ressorts du développement moral, qui résulte de la communication intime et de la parfaite harmonie entre l'instituteur et ses élèves, sont l'*instruction* et la *discipline*. Sous ces deux rap-

ports, l'instituteur est, quant à l'*instruction*, une sorte d'intermédiaire entre ses élèves et les sciences, ou l'organe et l'interprète de la vérité; il est, quant à la *discipline*, l'intermédiaire entre l'élève et la vie humaine ou la nature extérieure, les relations et les besoins qu'elle fait naître.

Sous ce dernier point de vue, la Méthode consacre ce principe : comme les exercices et les objets de l'*instruction* doivent sortir, pour ainsi dire, des lois de leur nature; de même, la *discipline* doit être, non l'effet d'une volonté arbitraire, mobile, variable, mais le produit nécessaire de l'état naturel de l'enfant, de ses besoins, de tous les rapports dans lesquels le place sa vie extérieure.

Tout ce qui rend l'enfant heureux ou malheureux, tout ce qu'il doit regarder comme une peine pour avoir mal fait, ou comme une récompense pour avoir bien fait, doit être une suite naturelle, un effet immédiat de ses actions. L'Éducation imite la marche de la Providence, qui fait que, dans l'ordre naturel des choses, l'homme est presque toujours puni de ses propres fautes, ou recueille les fruits de sa bonne conduite. « Il ne faut jamais, dit l'auteur d'*Émile*, infliger aux enfants le châtiment comme « châtiment; mais il doit toujours leur arriver comme « une suite naturelle de leur mauvaise action. » (1)

Le libre développement des dispositions, qui favorise la formation complète de l'homme, donne aux

(1) « La culture morale des enfants est favorisée par la nature et la juste proportion des châtiments, qui sont toujours tirés de la nature particulière de chaque faute. *Tout l'arbitraire cesse; la peine ne descend point du caprice* de l'instituteur (ou *du législateur*), *mais de la nature de la chose; et ce n'est point l'homme qui fait violence à l'homme.* » (MONTESQUIEU, *Esprit des lois.*)

enfants l'occasion de faire des expériences continuelles sur eux-mêmes et sur leurs camarades. Un instinct secret leur fait sentir les résultats de leurs fautes : ils contribuent à se corriger mutuellement. La direction générale est imprimée de manière que les chocs et les frottements, qui existent entre eux, ne dégénèrent jamais en injustices, en passions, en rivalités haineuses ou malveillantes, mais procurent, au contraire, tous les avantages qu'on a droit d'en attendre. La vie intérieure journalière, les relations immédiates et réciproques entre les élèves sont à la fois la source et le moyen essentiel de la discipline.

La Méthode rejette d'une manière absolue toutes les récompenses et les distinctions arbitraires, qui ne peuvent qu'altérer le sentiment moral, nourrir les prétentions, éveiller l'amour-propre, la vanité ou l'orgueil. L'enfant ne doit être heureux que par le pur sentiment d'avoir fait le bien. La satisfaction d'avoir exactement rempli ses devoirs, l'élan de sa bonne volonté, l'emploi de ses forces doivent l'élever par lui-même, et sans aucun autre ressort, au sentiment de la dignité de sa nature et aux vraies jouissances de l'esprit et de l'âme. Dans cette partie, la discipline de la Méthode est digne d'admiration, par sa simplicité même; invisible et toujours active, son influence est d'autant plus puissante qu'elle se montre moins. Elle fait tout sur la moralité intérieure de l'enfant, parce qu'elle ne fait rien à l'extérieur. On ne connaît ni les décorations, ni les récompenses, ni les préférences données à tel ou tel enfant, parce qu'il s'est bien conduit. Ils sont tous contents et heureux : aucun germe de jalousie ne fermente dans leur âme. Et

cependant, une émulation constante les échauffe et les anime; mais elle est pure, noble, puisée dans le sentiment de soi-même, dans la conscience de ses forces et de leur développement progressif (1).

L'enfant ne cherche point à se comparer à d'autres; il sent en lui s'il a bien ou mal fait, d'après ce qu'il est, d'après sa propre nature. Il est injuste, en effet, de mesurer un enfant avec d'autres : chacun a ses forces propres; tout ce qu'on peut demander, c'est qu'il les emploie bien, qu'il étudie avec zèle; du reste, il ne faut ni humilier la médiocrité de talent, ni enorgueillir la supériorité. L'humiliation ou l'avilissement et l'orgueil sont deux germes corrupteurs que les autres méthodes d'éducation favorisent et regardent même comme des moyens nécessaires.

Dans l'Institut, l'œil content du maître et son sourire d'approbation, l'épanchement libre du cœur, le sentiment intérieur des progrès qu'ils font, non-seulement sont des mobiles suffisants pour les enfants, mais leur donnent aussi une satisfaction et

(1) L'*Émulation* est naturelle à l'homme. Elle porte l'enfant à faire des efforts pour surpasser ses camarades en obéissance, en docilité, en application, en vertu, en talent. Elle inspire un noble désir d'égaler ceux qui font le mieux, de se perfectionner sous tous les rapports. C'est la corruption de l'émulation qu'il faut prévenir avec soin dans l'éducation publique : c'est cette émulation ennemie des succès des autres, qui n'est excitée le plus souvent que par des mobiles corrupteurs et vicieux, d'où résultent la jalousie, la haine, l'ambition déréglée, les passions corrosives et malfaisantes.

La Méthode dirige l'émulation naturelle, mais avec précaution, en inspirant toujours des motifs purs et vertueux. On rend les enfants attentifs à la conduite et aux progrès de leurs camarades, en faisant toujours observer qu'un enfant, sans avoir les mêmes talents naturels que d'autres, peut souvent faire aussi bien, suivant ses forces et ses moyens, travailler avec autant d'assiduité, mériter les mêmes éloges.

une élévation intérieures qui détruisent l'égoïsme dans son premier germe, et qui inspirent moins encore le penchant que le besoin d'être vertueux. C'est par l'action et par l'intuition que se forment dans chaque élève le sentiment de la dignité de l'homme et un mépris général pour tout ce qui est bas et vil, pour les faiblesses et les vices. C'est encore sous ce rapport que la discipline n'est pas seulement *négative,* ou moyen et préservatif contre les défauts; mais essentiellement *positive,* ou moyen de création et de développement des germes de la vertu.

Cette partie morale de la Méthode, la plus méconnue par les juges ordinaires, est néanmoins la plus remarquable par la sublimité de la théorie, par la simplicité de la pratique. On cherche, pour ainsi dire, la *discipline* partout, dans la Méthode et dans l'Institut : on ne la voit nulle part. Elle ne se manifeste point au dehors; elle échappe aux sens extérieurs et aux observateurs superficiels, parce qu'elle est fondée sur toute l'existence, sur toutes les actions de l'enfant, sur ses études, ses relations, ses récréations, sur tous les moments de sa vie, sur le sentiment pur et intime de ce qu'il fait, sans qu'il s'y mêle aucune représentation extérieure, aucune affectation, aucun désir ni aucune crainte d'être vu et remarqué. On cherche le fonds, la réalité, l'intérieur des choses; non l'extérieur, les formes et les apparences. La *discipline* repose sur le respect profond dont l'instituteur est pénétré pour la nature individuelle de ses élèves, sur la conviction que sa conduite leur a donnée qu'il est uniquement occupé de leur bonheur, qu'il ne cherche qu'à mériter et qu'il mérite en effet leur entière confiance et leur

amitié. L'essence de cette discipline simple et touchante est parfaitement exprimée en un seul trait par une image que nous présente la Bible : *Dieu créa, et, voyant ce qu'il avait créé, fut satisfait.* Ainsi, l'élève de la Méthode veut agir et produire, et pouvoir être content de ce qu'il a fait, ou se complaire dans son propre ouvrage. Là est tout le ressort intérieur et le principe de la discipline. Le moyen d'exécution, conforme à l'esprit de la Méthode, consiste, sous le même rapport, à ne point raisonner avec l'enfant sur des notions vulgaires de la dignité de l'homme, mais à le pénétrer du sentiment de cette dignité, par l'exemple de ceux qui l'entourent, et par les habitudes de toute sa vie; à le traiter de manière qu'il se rapproche en quelque sorte du divin modèle que l'Écriture nous propose.

Le caractère individuel et propre de l'enfant s'exprime surtout dans le dessin. Il aime à travailler d'après son imagination et sa nature, à produire de belles formes, des figures agréables. Il les produit par une libre impulsion de sa volonté; il se plaît dans tout ce qu'il a fait; il est satisfait intérieurement. Il a imité Dieu; car il a, pour ainsi dire, créé; il s'est complu dans son ouvrage, il a senti le bon et le vrai dans sa production. L'instituteur est ici simple témoin, et peut seulement quelquefois servir de guide : l'élève, libre dans sa marche et dans ses essais, consulte ses forces, suit son penchant, obéit à sa nature.

On peut ajouter, pour éclaircir ce point de vue, que l'élève de la Méthode vit dans une parfaite harmonie avec lui-même; cette harmonie est le principe de celle qui existe entre lui, ses camarades et

ses instituteurs ; son âme est nourrie intérieurement et continuellement par le sentiment de la douce liaison qui les unit tous des chaînes les plus étroites. L'union, l'amour, l'esprit de famille, de cordialité, de tendresse mutuelle qui animent tous les membres de l'Institut, offrent un tableau touchant dont la vue élève, rafraîchit, purifie l'âme. Les exercices du corps, de l'esprit, de l'âme tiennent toutes les facultés en action, écartent les passions malfaisantes, occupent et emploient l'enfant tout entier. Il fait toujours exactement ce qu'il doit; il trouve ses plaisirs dans la pratique de ses devoirs; il exerce les vertus convenables à son âge, à sa position, à ses forces. Il jouit immédiatement de la vertu par elle-même ; car, si elle ne sait pas se suffire, si elle a besoin des regards et de l'opinion des hommes, elle ne conserve plus sa pureté primitive : elle n'est plus capable de procurer la plénitude de jouissances dont elle aurait pu devenir la source.

Notre élève est donc ainsi préparé pour l'instruction morale. Il croit à la vertu, parce qu'il la sent en lui-même. Les principes moraux lui sont démontrés par tout ce qu'il voit, par une véritable *intuition* de ce qui constitue la moralité. Chacune des paroles et des actions de ses instituteurs lui rappelle et reproduit en lui les sentiments nobles et élevés, l'amour du bon, dont il a déjà éprouvé les impressions qui lui sont devenues familières par l'habitude pratique, avant même que l'instruction les réduisît pour lui en théorie et en règles de conduite. Il n'a besoin que d'étendre et de changer en pensées et en principes ces sentiments dont le germe est dans son âme.

L'enfant doit être habitué à se rendre compte des impressions essentielles qu'il a reçues, à examiner ce qu'il a fait, quels ont été ses progrès (1). Cet examen, fait avec bon sens et discernement, doit être dirigé vers un but noble : il faut en bannir les détails minutieux, les scrupules misérables qui tendent à rapetisser, à rétrécir l'esprit et à dégrader l'âme. C'est du sentiment des grandes vérités qu'il acquiert chaque jour, que l'enfant doit se remplir et se pénétrer. On lui fait sentir ce que sa vie lui rapporte et quels en sont les résultats.

Dans la prière et dans l'instruction religieuse, on demande à des enfants de 12 à 15 ans : Quel est le sentiment beau et fortifiant qui a été vif en toi, dont tu te réjouis, qui devient une source bienfaisante et pure de tes actions ? Quelle est la vérité qui t'a le plus frappé ? On proportionne toujours chaque question à la force et à la capacité de l'enfant ; ce qui lui procure un sentiment de satisfaction intérieure, celui du véritable gain de sa vie.

Les maisons d'éducation ordinaires méritent le plus souvent deux espèces de reproches, sous le rapport de la discipline, des règles et des examens de conduite.

1°. On s'attache à des choses de peu d'importance, à des pratiques puériles et minutieuses ;

2°. On ne connaît et on n'inspire qu'un esprit de

(1) On trouve ici le motif d'utilité du *Mémorial journalier* (*Agenda général, livret pratique d'emploi du temps*), et du BIOMÈTRE, livret instrument pour mesurer et apprécier la vie, dont l'usage est conseillé dans la 2e partie de l'*Essai général d'Education*, et dans l'*Essai sur l'emploi du temps*, spécialement pour les jeunes gens de l'âge de 15 à 25 ans.

religion et de morale borné, peu étendu, mal dirigé. On donne plus de soin à la forme qu'au fonds, dans la culture des enfants.

Ici, la Méthode s'occupe de nourrir l'énergie de l'âme; elle s'attache à ce qui est vrai, bon, substantiel; elle dirige avec soin l'habitude donnée à l'enfant de s'examiner et de s'étudier lui-même : elle ne cesse de l'environner d'une atmosphère de sentiments, d'exemples, de souvenirs nobles et vertueux, de vérités utiles et fécondes. (Voyez les *onzième* et *douzième principes*.)

Par rapport à l'enfant lui-même, la partie morale de la discipline peut être considérée sous deux points de vue :

1°. Dans les heures de travail et d'étude pendant lesquelles l'élève est soumis à une règle déterminée, et doit remplir la tâche qui lui est prescrite;

2°. Dans les heures de récréation et de liberté, pendant lesquelles il est livré à lui-même, à son instinct, à sa propre nature, mais sous l'œil vigilant et attentif d'un instituteur qui le voit et l'observe, qui est son ami, plutôt que son surveillant, son inspecteur et son maître (1).

(1) Combien de fois j'ai rencontré les élèves de l'Institut, ou je suis allé les voir à la promenade, en pleine campagne, aux heures de récréation, dans la cour ou dans les jardins de la maison, à leurs études et dans les classes! J'observais, dans toutes ces circonstances, la nature de leurs relations avec leurs instituteurs. Je n'ai jamais vu ni crainte, ni supercheries, ni respect feint, ni défiance, ni envie de se cacher; mais toujours l'abandon de l'amitié, la plus douce union, la plus entière confiance, une démarche noble, franche et naturelle, des cœurs ouverts, des visages gais et satisfaits, des physionomies vives et animées, dans lesquelles se peint l'expression du bonheur. Tel est le résultat de la *discipline de l'Institut*, qui fournit en même temps la preuve la plus convaincante de sa bonté.

Quant au premier rapport, l'organisation même et les règlements de l'Institut déterminent l'emploi des heures pour chaque journée, dans les classes et dans les sections. L'instruction est présentée sous des formes agréables; l'enfant, habilement conduit, mais toujours libre dans ses mouvements, trouve, pour ainsi dire, les connaissances dans son propre fonds, par la manière dont il est dirigé; il travaille avec une grande application, mais sans se fatiguer, parce qu'il n'éprouve ni gêne ni contrainte. Il apprend avec facilité, non par jeu, mais avec plaisir. Les sciences sont employées spécialement comme moyens de favoriser le développement et la culture de l'esprit. On augmente les *forces* et les *facultés*, plutôt que les *connaissances*. L'instituteur, habitué à se tenir toujours à la portée de ses élèves et dans la sphère de leurs idées, vit et pense avec eux, les suit pas à pas, fait avec eux des découvertes. Les enfants, toujours bien traités, parfaitement développés sous tous les rapports, instruits d'une manière analogue à leurs dispositions, sont libres, contents et heureux. La *discipline* est douce, amicale, paternelle, plutôt que scolastique et magistrale. Quelques élèves plus avancés donnent des leçons à ceux qui le sont moins. (Voyez le *chapitre cinquième* de la *troisième section : Instruction mutuelle.*)

Quant au second point de vue, voici quels sont le principe et l'esprit de la Méthode. Comme, dans les autres heures, l'élève est soumis à un ordre rigoureux et invariable, loin d'être gênant ni servile, puisqu'il sort de la nature même des choses et des occupations rendues agréables à l'enfant, et reconnues par lui-même nécessaires pour son perfection-

nement et son bien-être : dans les heures de récréation, au contraire, il est laissé à lui-même et entièrement libre, afin qu'il puisse révéler son instinct naturel et ses penchants. Comme cette liberté lui permet de manifester son caractère tout entier, l'instituteur, qui tient note de tout ce qui le frappe, connaît à fond les dispositions primitives de chacun de ses élèves; il peut combattre de bonne heure, indirectement, avec douceur et avec succès, celles qui s'annonceraient comme vicieuses.

C'est surtout alors, au milieu des jeux dans lesquels ils s'imposent eux-mêmes des lois, par instinct et par un besoin naturel de la justice qui préside à leurs relations mutuelles, que les enfants se développent, qu'ils forment et fixent leur caractère moral; c'est là que rien ne peut suppléer à l'éducation publique. Forcés de s'accommoder à d'autres et de mettre leurs volontés en harmonie, ils font des expériences continuelles sur eux-mêmes et sur leurs semblables. Ils jugent et ils sont jugés. Ils emploient tous leurs moyens naturels et toutes les ressources qui sont à leur disposition, pour parvenir à un but. Ils s'étudient à manier les esprits, à diriger les volontés de leurs camarades. Ils savent leur céder à propos, pour en obtenir à leur tour ce qu'ils désirent. Il s'établit des chocs et des frottements nécessaires et salutaires entre eux, des échanges de services, un concours d'efforts isolés, une combinaison de forces, une action et une réaction continuelles, qui préparent l'enfant à l'état d'homme et à la vie sociale. Chacun d'eux apprend à s'accommoder aux circonstances et aux hommes, à plier sa volonté, à céder à l'empire de la nécessité. Ils acquièrent une

sorte de liberté morale, puisée dans l'empire qu'ils exercent sur leurs penchants, au moment même où ils les satisfont, et par la conscience intime qu'ils ont de pouvoir les satisfaire. Chaque élève se choisit des amis parmi ses camarades; il devient social par ses relations avec eux. L'esprit de l'Institut est une sorte de Providence, sous la direction de laquelle les enfants créent eux-mêmes leur société. C'est surtout dans leurs récréations que l'observateur peut trouver des sujets curieux et intéressants d'instruction et de méditation pour étudier le cœur humain, pour apprécier les nuances des différents caractères. Chacun ici prend la place qui lui est assignée par la nature. Tout son mérite est dans lui : sa valeur est personnelle. Il n'est exactement que ce qu'il vaut, par ses propres facultés, par sa force et son adresse, par les sentiments d'amour, de confiance, d'estime, de respect qu'il sait inspirer. Un tact naturel, exquis, une sorte d'instinct délicat et sûr, qu'on observe à cet égard chez les enfants, fait qu'entre eux c'est toujours la justice la plus pure, la plus impartiale, la plus rigoureuse, c'est la véritable dignité, le mérite réel et personnel de l'individu, qui décident, sous tous les rapports, la supériorité. La Méthode veut, dans cette partie, que l'instituteur n'intervienne jamais comme maître et pour influencer, qu'il respecte le libre élan de la nature; qu'il n'ait point de rang parmi les élèves, par son état et sa fonction, mais seulement, comme les enfants eux-mêmes, par la supériorité de ses forces, par les qualités qui lui sont propres, par le degré de confiance et d'amitié qu'il a pu mériter et obtenir.

Tels sont les points de vue essentiels de la Mé-

thode, sous le rapport de la *discipline*, du développement et de la formation du caractère moral des enfants, qui doit résulter de leur situation.

La discipline de l'Institut, qui est une loi d'amour, une source d'affections douces et pures, paraît être une application continuelle de ces préceptes du sage Fénélon, qui conseille de rendre la vertu toujours aimable pour la faire aimer : « Si l'enfant se fait une « idée triste et sombre de la vertu, si la licence et « le déréglement se présentent à lui sous une figure « agréable, tout est perdu; vous travaillez en vain.... « Cherchez tous les moyens de rendre agréables à « l'enfant les choses que vous exigez de lui. En avez-« vous quelqu'une de fâcheuse à proposer, faites-lui « comprendre que la peine sera bientôt suivie du « plaisir..... Ne prenez jamais, sans une extrême né-« cessité, un air austère et impérieux, qui fait trem-« bler les enfants. Souvent c'est affectation et pédan-« terie dans ceux qui gouvernent : car, pour les en-« fants, ils ne sont d'ordinaire que trop timides et « honteux. » Vous leur fermeriez le cœur et leur ôteriez la confiance, sans laquelle il n'y a nul fruit à espérer de l'éducation. « Faites-vous aimer d'eux; « qu'ils soient libres avec vous, et qu'ils ne crai-« gnent point de vous laisser voir leurs défauts..... « L'autorité ne laissera pas de trouver sa place, si la « confiance et la persuasion ne sont pas assez fortes; « mais il faut toujours commencer par une conduite « ouverte, gaie, familière, sans bassesse, qui vous « donne le moyen de voir les enfants dans leur état « naturel et de les connaître à fond..... il faut con-« sidérer que les enfants ont la tête faible, que leur « âge ne les rend encore sensibles qu'au plaisir, et

« qu'on leur demande souvent une exactitude et un « sérieux dont ceux qui l'exigent seraient incapa- « bles. On produit même une dangereuse impression « d'ennui et de tristesse sur leur tempérament, en « leur parlant toujours de mots et de choses qu'ils « n'entendent point : nulle liberté, nul enjouement ; « toujours leçon, silence, posture gênée, correction « et menaces. Remarquez un grand défaut des édu- « cations ordinaires : on met tout le plaisir d'un « côté, et tout l'ennui de l'autre ; tout l'ennui dans « l'étude, tout le plaisir dans les distractions ou « dans les divertissements. »

Ces conseils, dans lesquels se peint l'âme tendre et sensible de Fénélon, cet art de conduire doucement les enfants par l'amitié, la gaîté, la confiance et la raison, par le sentiment de leur propre intérêt et de leur bonheur, sont exactement mis en pratique dans l'Institut de Pestalozzi. Le besoin du plaisir et de la joie est naturel aux enfants : la liberté, l'aimable gaîté président à leur éducation et à leur instruction. Le ressort dangereux de la crainte et de la sévérité devient inutile et demeure presque entièrement inconnu.

« La crainte, dit encore Fénélon, est comme les « remèdes violents qu'on emploie dans les maladies « extrêmes. Ils purgent, mais ils altèrent le tempé- « rament et usent les organes : une âme menée par « la crainte en est toujours plus faible (1). Pour les

(1) On ne saurait trop répéter aux parents que l'éducation domestique exclusive, qui amollit les enfants, et l'autorité paternelle trop absolue et trop sévère, qui comprime tous les élans de leur âme, détruisent dans leur premier germe l'énergie du caractère et la force de la volonté. L'enfant que le mot *assez*, prononcé sèche-

« châtiments, la peine doit être aussi légère qu'il « est possible, mais accompagnée de toutes les cir- « constances qui peuvent piquer l'enfant de honte et « de remords. Par exemple, montrez-lui tout ce que « vous avez fait pour éviter cette extrémité; parais- « sez-lui en être affligé. Parlez devant lui, avec d'au- « tres personnes, du malheur de ceux qui manquent « de raison et d'honneur jusqu'à se faire châtier; « retranchez les marques d'amitié ordinaires jusqu'à « ce que vous voyiez qu'il ait besoin de consolation; « rendez ce châtiment public ou secret, selon que « vous jugerez qu'il serait plus utile à l'enfant ou de lui « causer une grande honte, ou de lui montrer qu'on

ment par son père ou son gouverneur, suffit pour arrêter et pour enchaîner dans ses mouvements et dans ses actions, se replie sur lui-même, à l'insu de son précepteur, devenu son tyran. Il étouffe son âme, en gémissant de sa servitude. Il paraît souple et docile, en obéissant par crainte, au premier signal. Mais il renferme et cache avec soin la révolte intérieure de sa volonté dominée et opprimée. L'enfant ainsi élevé peut mériter l'éloge d'une continuelle et prompte docilité; mais il n'obtient cette vertu des esclaves qu'aux dépens de son caractère moral, énervé, dégradé, anéanti. Quelles que soient ses heureuses dispositions, ses excellentes qualités, il ne sera nécessairement, dans le monde, qu'un homme sans caractère, triste jouet des événements et des hommes. Plus il aura d'esprit et de jugement, plus il pourra sentir et voir sa faiblesse, au point même d'en rougir, sans trouver assez de ressources en lui-même pour en triompher.... *Video meliora, proboque; deteriora sequor.* « Je vois et j'aime la vertu; je suis entraîné malgré moi vers le vice et le crime. » L'homme sans caractère n'est rien, dans la société, ni pour lui, ni pour les autres. La force de caractère entraîne tout et crée la destinée.

Voyez la peinture des malheurs qui résultent du défaut de caractère, de résolution, d'énergie et de volonté dans la *note seconde* des pages de la *quatrième édition* de l'*Essai sur l'emploi du temps*. Voyez aussi sur les fâcheux résultats de la crainte, employée comme ressort de l'éducation des enfants, *Montaigne, Locke, J.-J. Rousseau*, et l'*Essai général d'Education* déjà cité.

« la lui épargne ; réservez cette honte publique pour « servir de dernier remède. Servez-vous quelquefois « d'une personne raisonnable qui console l'enfant, « qui lui dise ce que vous ne devez pas alors lui dire « vous-même, qui le guérisse de la mauvaise honte, « qui le dispose à revenir à vous, et à qui l'enfant, « dans son émotion, puisse ouvrir son cœur plus « librement qu'il n'oserait le faire devant vous. Cha- « cun doit employer les règles générales, selon les « besoins particuliers. Les hommes, et surtout les « enfants, ne se ressemblent pas toujours à eux- « mêmes ; ce qui est bon aujourd'hui, est dangereux « demain : une conduite toujours uniforme ne peut « être utile. »

C'est surtout dans l'Institut d'Yverdun que cette diversité de moyens, qu'on doit toujours habilement modifier suivant l'occasion, les lieux, les personnes, les circonstances, est appliquée avec succès, et résulte naturellement de l'organisation même de l'ensemble.

HUITIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

Éducation primaire, secondaire et spéciale, considérées et développées, chacune dans la sphère qui lui est propre.

Ce caractère de la Méthode n'est, pour ainsi dire, qu'une application particulière du *onzième principe* (organisation distincte de chacune des sphères qu'embrasse l'éducation). Il se lie à tous les caractères qui ont précédé, et peut en être considéré comme la conséquence immédiate et nécessaire.

On doit prendre séparément, suivre dans tous ses degrés, développer dans toute son étendue chacun des éléments et des caractères essentiels, d'abord de

l'*instruction primaire*, puis de l'*instruction secondaire*, et aussi, dans quelques parties, de l'*instruction spéciale*. On considère isolément, dans chacune de ces trois sphères bien distinctes, d'abord, le *développement des facultés*; puis l'*instruction positive* ou l'acquisition des connaissances. Dans le *développement*, on considère ensuite chaque disposition ou faculté individuelle, chacune de ses nuances, chacun des degrés propres à sa culture et à sa croissance progressives. Dans l'*instruction*, chaque science, chaque branche et chaque degré d'enseignement deviennent successivement les objets particuliers et, pour ainsi dire, exclusifs de l'attention des instituteurs et de la culture des élèves.

L'essence de l'ÉCOLE PRIMAIRE, sous le rapport du *développement*, est l'exercice bien entendu et bien dirigé de toutes les facultés. Sous le rapport de l'*instruction*, elle est la connaissance pure et simple des objets extérieurs qui composent l'horizon de l'enfant, ou la sphère dans laquelle il existe.

L'instituteur distingue, chez l'enfant, deux principes de force : les *facultés* et les *sens*. L'école primaire, par ce motif, doit avoir deux sphères qui lui sont propres : l'une se rapporte aux facultés, l'autre aux sens. La première constitue ce qu'on appelle, dans la Méthode, la gymnastique générale élémentaire, ou le développement des forces physiques, morales et intellectuelles, jusqu'au point où l'enfant peut les employer librement à tel objet que ce soit. L'autre sphère, qui se rapporte aux sensations proprement dites, embrasse la connaissance de tous les objets qui touchent immédiatement les *sens* de l'enfant dans le cercle de sa vie

habituelle. On comprend ici, par un seul mot générique, les *sens extérieurs* et *physiques*, le *toucher*, la *vue*, l'*ouïe*, l'*odorat* et le *goût*, et les *sens intérieurs*, qu'on a cru pouvoir déterminer dans la théorie de l'homme établie par la Méthode (1); c'est-à-dire, le *sens intellectuel* ou *du vrai*, le *sens idéal* ou *du beau*, le *sens moral* et le *sens religieux*. Tout ce qui tombe sous les *sens physiques* fait partie de l'horizon physique ou géographique de l'enfant, dans lequel il peut pénétrer avec ses yeux, et dont les bornes sont données par la nature. De même, la sphère du *sens intellectuel*, ou de la raison de l'enfant, et du *sens idéal*, ou de son imagination, est déterminée, d'une manière absolue, par ses impressions et ses besoins, ou par tout ce qu'il doit sentir, savoir et faire. Son horizon moral est également déterminé par le cercle des individus qui se trouvent en contact immédiat avec lui, ses parents, ses frères et sœurs, son instituteur, ses maîtres, ses camarades, les amis ou les voisins de son père, etc., mais seulement dans les rapports qui existent entre eux et lui, et qui le touchent personnellement. Son horizon religieux est borné par le cercle des sentiments que ses parents éveillent en lui sous ce rapport, par la nature qui l'environne et par son activité extérieure et intérieure, appliquée à concevoir et à saisir l'existence de la Divinité. Tel est le véritable domaine de l'*instruction primaire*, qui fait servir à son but toutes les choses accessibles aux sens, soit physiques, soit intérieurs, de l'enfant.

(1) Voyez le *septième chapitre* des *principes* : INTUITION. *Education intuitive*, ou appliquée à rendre sensible et visible pour les enfants tout ce qu'on leur apprend et dont on veut les pénétrer.

Celui-ci doit être, en quelque sorte, placé dans des rapports directs et continuels avec tous les objets qui sont dans les limites de son horizon ; il doit être disposé par l'instruction à recevoir, d'un côté, la conscience distincte de ces objets, et, de l'autre, celle de l'impression qu'ils font sur lui. La simplicité et la clarté, qui n'excluent point la profondeur, caractérisent l'enseignement primaire, dont on vient d'indiquer l'étendue et les bornes.

L'essence de l'ÉCOLE SECONDAIRE, sous le rapport du *développement*, est l'application des forces ou facultés, déjà exercées et préparées par la gymnastique générale, aux objets qui leur sont propres, et qui, sans être calculés encore pour aucune profession positive et déterminée, sont d'un besoin général pour l'homme et pour l'humanité : c'est, en d'autres termes, la faculté donnée à l'enfant d'appliquer tout *ce qu'il est*, tout *ce qu'il sait*, tout *ce qu'il peut* en lui-même, aux objets et aux circonstances que lui présentent la nature et la vie sociale. Quant à l'*instruction* proprement dite et à l'emploi des sens et des organes, l'*enseignement secondaire* a pour but de substituer à la conscience pure et simple des objets et de l'impression qu'ils ont faite sur l'enfant, des connaissances déterminées, qui sont essentiellement nécessaires ou généralement utiles, et qui se divisent alors, comme fondements et comme éléments de toutes les sciences, dans des branches particulières, telles que l'*étude des langues*, le *calcul*, la *géométrie*, le *dessin*, l'*histoire naturelle*, la *géographie*, l'*histoire civile*, la *morale*, la *religion*. Ces différentes branches ne sont pas encore envisagées comme des connaissances spéciales, auxquelles un

jeune homme se livre exclusivement lorsqu'il doit en faire l'objet principal de sa profession ou de sa vie, mais comme des bases générales pour soutenir son rang : dans l'humanité, en sa qualité d'homme; dans la société, en sa qualité de citoyen et de membre du corps social et politique.

L'ÉCOLE SPÉCIALE, qui doit succéder, forme le troisième et dernier degré de l'éducation ou de l'apprentissage de la vie. De même que, dans le second degré, toutes les branches des connaissances étaient regardées comme des moyens auxiliaires pour l'existence comprise dans son entier : ici, toutes les sciences sont considérées comme des moyens auxiliaires et accessoires pour une seule science spéciale, qui devient l'occupation exclusive, la destination et le but de l'individu.

Par exemple, l'élève de l'*école secondaire* regarde la géographie et l'histoire comme des connaissances qui lui sont utiles d'une manière générale pour sa destination encore indéterminée, quelle qu'elle soit. Dans l'*école spéciale* de la médecine, l'élève regarde les langues, la géographie, l'histoire, tout ce qu'il a précédemment appris et tout ce qu'il doit apprendre, sous le seul point de vue sous lequel ces connaissances ont des rapports avec la sphère des sciences médicales. Il puise dans la géographie la connaissance des lieux, des climats et de leurs différentes influences, des contrées où sont les bains, les eaux minérales, les productions qui peuvent contribuer à la santé de l'homme. Il s'attache aux parties de l'histoire qui lui présentent des phénomènes de physiologie, les variétés des races, les rapports, reconnus et constatés, à différentes époques, entre le phy-

sique et le moral, les effets des sentiments et des passions sur le tempérament, sur les actions de l'homme et sur sa manière d'exister.

Il en est de même des autres écoles spéciales, de l'art militaire, de l'artillerie et du génie, de la législation ou de la jurisprudence, de la théologie, du dessin, de l'architecture, de la peinture et des beaux-arts, etc. Une fois entré dans l'une ou l'autre de ces écoles, l'élève ne considère plus les autres sciences qu'il a déjà étudiées ou qu'il veut étudier encore, que dans leurs relations avec celle qui devient son objet principal, et dans laquelle il doit concentrer tous ses efforts et toutes ses pensées.

Si nous voulons maintenant examiner dans l'Institut les trois branches de l'éducation primaire, secondaire et spéciale, telles qu'elles ont été organisées d'après les principes de la Méthode, nous pourrons facilement reconnaître et séparer leurs divers éléments, bien distincts pour chacune d'elles, et fixer avec précision leurs attributions respectives.

L'ÉCOLE PRIMAIRE comprend le *manuel des mères*, ou la première instruction à donner aux enfants, et les *éléments du langage*, dans lesquels on considère à part, d'abord l'intérieur et l'âme du langage ou le sens des mots; puis, l'extérieur et le corps du langage, ou les sons et les signes conventionnels qui les représentent. Cette branche comprend aussi les exercices de la *lecture* et de l'*écriture*. Les premiers éléments de la *religion*, de la *morale*, ceux de la *géographie*, de l'*histoire naturelle* et de l'*histoire civile* entrent jusqu'à un certain point dans le manuel des mères, moins comme objets d'enseignement direct, que comme sujets de conversations appliquées

aux choses qui entourent les enfants. On ne donne encore aucune instruction positive sur ces différentes branches; on se borne à une instruction préparatoire, qui consiste surtout à faire naître indirectement dans l'esprit de l'enfant, par sa propre force intérieure et créatrice, les idées que la vue des objets placés dans sa sphère peut naturellement lui suggérer. Les éléments du *calcul de tête*, qui précède le *calcul avec des chiffres*, ceux des rapports des formes, ou de la *géométrie*, toujours proportionnés à l'âge, au degré de capacité, au progrès de chaque élève, achèvent de poser dans l'intelligence les *trois premières bases de nos connaissances*: les notions primitives du *langage*, des *nombres* et des *formes*. Enfin, les éléments du *dessin*, qui se lient à ceux de la géométrie et à l'observation exacte des objets placés autour de l'enfant, les éléments du *chant*, qui ont une connexion intime avec ceux du langage, et qui concourent à rendre la prononciation plus nette et plus agréable, les éléments de la *gymnastique*, qui s'appliquent à presque toutes les parties des connaissances, dont l'enseignement, toujours vivant et animé, est tout en exercice et en action, forment le complément de l'*instruction primaire*.

Dans l'ÉCOLE SECONDAIRE se reproduisent des degrés plus avancés, mais correspondants et toujours progressifs, des mêmes connaissances, dont l'esprit a, pour ainsi dire, pris l'avant-goût, et qu'il est devenu capable de saisir avec fruit, de bien digérer et d'assimiler à sa propre substance.

La *gymnastique appliquée* remplace la *gymnastique élémentaire*, qui s'est bornée à former et à for-

tifier les sens, les organes, les muscles et les membres, et comprend cinq branches principales: la *natation*, les *exercices militaires*, le *tir des armes à feu*, l'*escrime* et la *danse*. Les enfants ne sont formés à ces trois derniers exercices que d'après la demande des parents; les autres font partie de l'éducation générale donnée dans l'Institut. On se propose d'y ménager aussi les moyens de recevoir des leçons d'*équitation*, pour que l'éducation physique ne laisse rien à désirer.

Les éléments de *physiologie*, ou de la connaissance des fonctions des différents organes du corps humain; les éléments de *psychologie*, ou de la connaissance des facultés intérieures, des sentiments, des inclinations, des passions qui constituent l'homme intellectuel et moral, toujours rendus évidents et sensibles par des exemples et par des faits positifs, correspondent au *manuel des mères*, qui en a présenté le premier germe et l'ébauche encore imparfaite. On doit y joindre un cours abrégé d'*histoire naturelle*, fait le plus souvent en pleine campagne, dans les promenades journalières, au sein des gorges et des vallées, sur la cime des monts et sur les pointes des rochers, sur les bords des lacs, des rivières et des torrents. Les élèves acquièrent sur la *minéralogie*, la *botanique*, la *zoologie*, et sur l'*anatomie comparée*, des notions générales, mais exactes, fruits de leurs propres expériences et de leurs observations, qui les intéressent d'autant plus vivement et se gravent d'autant mieux dans leur esprit, qu'ils les trouvent, pour ainsi dire, d'eux-mêmes, *qu'ils inventent la science à mesure qu'ils l'apprennent*. Des leçons de *physique expérimentale* et de

chimie succèdent naturellement. On connaît les corps de la nature; on étudie les lois de leur organisation et de leur action, et les différentes parties qui les composent. Aux observations faites en grand, mais encore imparfaites et confuses, il est temps de substituer l'analyse et les détails. L'étude des *langues anciennes*, *grecque* et *latine;* l'enseignement des *langues modernes*, *allemande*, *française*, *italienne*, *anglaise*, rendues familières par l'usage et la conversation, du moins quant aux deux premières, correspondent aux éléments du langage, donnés dans l'instruction primaire. On s'occupe aussi de la *grammaire générale*, dont l'étude devient un véritable cours de logique pratique, ou de l'art de penser, de raisonner et de parler. La manière d'enseigner les éléments du langage a dû poser dans l'esprit les vrais fondements et les principes généraux de la grammaire. Le second degré de l'étude des langues modernes comprend la lecture des auteurs classiques, la littérature proprement dite ou la composition en prose, la traduction, et même les premiers essais de poésie, qui donnent l'essor à l'imagination, la précision et l'énergie au style, et qui familiarisent avec le mécanisme de l'art ou avec les règles de la versification.

Les simples éléments du *calcul de tête*, et du *calcul avec les chiffres*, qui appartiennent à l'instruction primaire, font place, dans l'école secondaire, à l'étude générale des *mathématiques*, qui se partage en quatre branches : 1°. Calcul théorique et pratique et *arithmétique supérieure;* 2°. *Algèbre*, ou arithmétique littérale et universelle; 3°. *Géométrie* et *trigonométrie;* 4°. *Mécanique*, à laquelle

viennent se rattacher des notions sur l'astronomie qui préparent à l'étude de la géographie mathématique (1).

Une teinture générale des *beaux-arts*, propre à développer le sentiment du beau et à former le goût, devient le résultat des deux branches d'étude qui ont pour objet les principes de l'art et la composition dans le *dessin* et dans la *musique*.

Les premiers éléments de *géographie* ont été donnés en pleine campagne et dans les promenades. Les enfants ont appris à distinguer par eux-mêmes, et par l'inspection des lieux, les plaines, les vallées, les collines, les montagnes, les lacs, les rivières. Ils ont pris une idée générale de la *géographie physique*. On leur a fait remarquer l'horizon et les points cardinaux pour les préparer à la *géographie mathématique*. L'observation de leur propre habitation et de la vie de famille ou domestique, puis de la réunion de plusieurs maisons formant les hameaux et les villages qu'ils ont visités dans leurs excursions champêtres, enfin de la ville dans laquelle est placé leur Institut et du canton dont elle fait partie, les a disposés pour l'enseignement de la *géographie politique et civile*, qui doit leur offrir les divisions des pays, des nations et des différentes formes des gouvernements. La *géographie générale*, qui succède à la *géographie élémentaire*, les conduit à des degrés plus avancés, mais toujours liés à ceux qu'ils ont

(1) L'enseignement du calcul et de l'algèbre, et celui de la géométrie sont conduits séparément, d'après une marche toujours graduelle dans tous leurs degrés respectifs, et avec une exacte continuité dans tous leurs exercices, par M. Goldi, jeune instituteur, formé par la Méthode, et l'un de ceux qui en ont le mieux saisi l'esprit et les vues.

parcourus, dans chacune de ces parties de la science dont ils se forment déjà des notions claires et distinctes (1).

Il en est de même de l'*histoire civile*, dont les éléments ont été donnés au premier âge par de simples conversations familières et à sa portée. L'instituteur a commencé par raconter quelques histoires particulières tirées tour à tour de l'Écriture sainte et des Vies des patriarches, ou de l'histoire des époques primitives et des anciens temps. Il est parvenu à graver ainsi dans la mémoire de ses élèves un certain nombre de noms et de faits historiques. Ces récits, qu'il a dégagés avec soin de toute relation évidemment fabuleuse, ou dénuée d'un but moral, ont

(1) Nous aimons à pouvoir citer, en faveur de la Méthode d'enseignement de la géographie suivie dans l'Institut, l'opinion du judicieux et savant M. Biot, insérée dans le *Mercure de France* du 11 mai 1811 : « La seule manière durable d'écrire et d'étudier la « géographie, c'est de s'attacher à la détermination précise et ma- « thématique des points principaux du globe, de lier ces points « entre eux par les grandes divisions naturelles qu'indiquent la « forme des mers, le cours des fleuves et la nature du climat; d'étu- « dier ensuite, dans chacune de ces grandes divisions, les phéno- « mènes généraux de la nature physique; d'observer les modifica- « tions que l'homme y a faites par son travail, et celles qu'il en a « reçues dans ses habitudes, ses institutions et ses mœurs. Tout le « reste change avec le temps. Les divisions artificielles établies par « la politique varient avec les événements. Le détail présent de ces « accidents politiques ne peut donc être le sujet que d'une descrip- « tion mobile et passagère, qui ne saurait constituer une véritable « science. »

Cette opinion d'un membre distingué de l'Institut de France est aussi celle du savant géographe Malte-Brun, qui en a fait la base de son excellent *Précis de géographie universelle, d'après un nouveau plan*. Nous citerons aussi les nouvelles cartes géographiques et statistiques de l'estimable M. Charles Ritter, et nous aimons à rendre justice au zèle et à l'habileté du jeune instituteur M. Blockmann, qui a la direction de cette branche d'instruction.

nécessairement attaché les enfants et fixé leur attention. On a eu soin de lier le commencement de l'histoire avec le commencement de la géographie qui a présenté des notions sur la superficie de la terre, sa configuration, ses habitants, les occupations des hommes. On a fait lire quelques voyages choisis avec discernement, écrits à l'usage des jeunes gens, pour donner lieu d'observer les différents états de l'espèce humaine, les tribus de chasseurs, de pasteurs et de nomades, les nations agricoles, les peuples commerçants et guerriers, et enfin les premiers commencements et les degrés successifs de la civilisation. On place maintenant sous les yeux des élèves un tableau général des temps historiques, divisé par époques et par nations; les différentes époques sont distinguées par les différences des couleurs affectées à chacune d'elles. On retrouve les noms, déjà recueillis dans l'instruction primaire, de plusieurs personnages, dont on désire connaître plus particulièrement les actions et la destinée. On parcourt, d'après un mode d'enseignement, à la fois *organique* ou lié dans toutes ses parties, et toujours *progressif*, les annales des différents peuples dont l'étude se lie avec toutes les autres branches d'instruction. Les leçons d'histoire fournissent des sujets intéressants et instructifs pour les compositions littéraires, pour les exercices de langue et de style. La connaissance des Grecs et des Romains fait naître le désir d'étudier les pays qu'ils ont habités, d'apprendre les langues dont ils ont fait usage; l'étude de la géographie et des langues anciennes permet de mieux approfondir leur histoire.

Au premier cours élémentaire et préparatoire,

dont nous avons indiqué la marche, succède une instruction positive, détaillée, sur l'existence et les actions des individus et des peuples avec lesquels on a déjà commencé à se mettre en relation.

Le professeur d'histoire (1), plein d'une exaltation noble et réfléchie, met de la chaleur et de l'action dans tous ses discours, donne de la vie à ses narrations, présente des scènes dramatiques et animées, trouve le moyen d'intéresser vivement ses élèves, de les attacher fortement, d'échauffer et de pénétrer leur âme, d'exciter leur curiosité, de fixer leur attention, de former leur jugement, de développer leur caractère, de leur inspirer une haute idée, un sentiment profond de la dignité de l'espèce humaine. C'est ainsi que l'histoire devient, comme les autres connaissances, un moyen de développement moral et intellectuel.

Enfin, l'*instruction religieuse* et *morale*, qui jusqu'à présent a été, pour ainsi dire, négative en se bornant à empêcher de mal faire, devient active et positive, et apprend à faire le bien. Elle se proportionne aux progrès de l'âge et de la raison. Les expériences recueillies et appliquées dans la vie intérieure se joignent aux leçons pour fixer les habitudes morales. L'instituteur obtient des effets incalculables, s'il a su gagner la confiance des enfants, s'emparer de leurs penchants, pénétrer, en quelque sorte, dans leur âme, les diriger par l'influence de l'affection qu'il inspire. L'instruction morale continue d'être insinuée par les exemples, par les faits

(1) M. Shachct, jeune Saxon; d'un caractère noble, franc, élevé, qui réunit aux qualités du cœur un jugement solide, une imagination vive et un esprit cultivé par l'instruction.

placés devant les yeux; quelquefois par des récits qui attachent et intéressent les enfants, plutôt que par d'ennuyeux et stériles préceptes. Chacun de nos jeunes gens a maintenant acquis la conscience de lui-même : il faut le rendre attentif à son propre individu et à la nature, lui faire trouver en lui le sentiment, la conviction de l'existence de la Divinité, donner aux impressions et aux passions une direction religieuse, développer des notions positives, de manière que la croyance ne soit pas un simple jeu de l'imagination, mais qu'elle soit puisée dans la profondeur des sentiments. Le principe et le fondement religieux sont les mêmes dans les deux communions chrétiennes, catholique et réformée; chaque élève, en même temps qu'il est nourri dans la croyance particulière de ses parents et dans la pratique de leur culte, se pénètre de bonne heure d'un esprit de tolérance pour les croyances religieuses qui diffèrent de la sienne. Il sait que le véritable christianisme recommande d'aimer tous les hommes comme ses frères. Il était tolérant par habitude et par instinct; il le devient par raison et par vertu.

Quant à l'ÉDUCATION SPÉCIALE, susceptible de se partager en autant de branches et de subdivisions qu'il y a de professions particulières dans la société, on peut en distinguer trois directions dans l'Institut d'Yverdun, qui prépare parfaitement les enfants pour les écoles spéciales, mais qui n'en est pas une lui-même, excepté sous les rapports suivants :

1°. L'art pédagogique ou la *science* même *de l'éducation*, considérée sous les deux points de vue de la théorie et des applications pratiques, est l'ob-

jet d'un enseignement spécial dans la section de l'*Ecole normale*, destinée à former de bons instituteurs, et à fournir les moyens de perfectionner les méthodes d'instruction (1).

2°. Une sorte d'*éducation industrielle* spéciale (2), ou du moins préparatoire pour l'industrie et pour les arts et métiers, résulte nécessairement de l'habitude contractée d'observer la nature, d'en étudier toutes les parties et leurs rapports mutuels, toutes les productions, leurs formes, leurs divers genres d'utilité relative aux besoins de l'homme, et enfin d'agir sur la nature, d'imiter ses procédés et ses créations, de la représenter et de la reproduire.

3°. La section particulière, consacrée à l'*éducation des filles* (3), présente aussi une véritable instruction spéciale, qui a pour but de les préparer de bonne heure et de les former aux devoirs qu'elles auront un jour à remplir, comme femmes, mères et institutrices.

Telles sont les trois sphères particulières de l'*éducation primaire, secondaire et spéciale*, que distingue la Méthode, et dont l'organisation actuelle de l'Institut comprend, pour chacune d'elles, les éléments qu'on vient de déterminer.

(1) Voyez, ci-après, le *dixième caractère*.
(2) Voyez le *douzième caractère*.
(3) Voyez le *neuvième caractère*.

NEUVIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

Section de l'Institut des jeunes filles, rattachée à l'Institut général d'Éducation.

(L'éducation des jeunes filles est rapprochée de celle des garçons, dans une institution séparée, mais dirigée d'après les principes de la Méthode, pour le complément de l'Éducation vue en grand, dans son ensemble et dans toute l'étendue de la sphère qu'elle doit embrasser.)

L'homme ne deviendrait point capable de s'élever à la conscience de sa nature, en qualité d'homme; il lui serait même impossible de développer cette nature dans sa perfection, s'il n'avait un moyen de s'étudier, de se reconnaître, de se voir, pour ainsi dire, dans un autre lui-même. Ce second lui-même, avec lequel ont commencé pour lui le développement de son esprit et de son cœur, la culture du langage, en un mot tout ce qui constitue l'essence de l'humanité, a été primitivement la femme.

De même que l'homme, dans la société, privé de la femme, n'a qu'une existence incomplète et n'est homme qu'à moitié; l'Éducation, si elle néglige d'établir un de ses fondements sur la distinction et le rapprochement des deux sexes, toujours nécessaires l'un à l'autre, devient presque impossible dans son véritable sens, ou du moins n'est alors qu'une ébauche imparfaite de ce qu'elle doit être en effet. Elle manque d'une sorte d'inspiration, d'un principe de vie qui est l'âme de tout ce qu'elle doit produire.

La division de notre espèce en deux sexes, qui est une loi générale de l'existence humaine, mérite surtout d'être approfondie dans son principe et développée dans ses effets, relativement à l'éducation. Cette divison fournit une sorte de point central de vues théoriques, d'observations pratiques et d'expériences absolument fondamentales pour la culture de l'humanité. De cette considération première et féconde se déduisent et découlent, comme autant de conséquences immédiates, la haute dignité, la sainteté de caractère, l'influence naturelle, légitime, nécessaire de la femme en général, et surtout l'influence de la mère sur l'enfant. C'est ici un véritable mystère de la nature humaine, qui se révèle chaque jour à nos yeux, et qui néanmoins ne peut jamais être pénétré dans toutes ses profondeurs. Il importe de bien saisir le véritable rapport des deux sexes, sur lequel la Méthode se fonde. L'un se voit reproduit dans l'autre sous une autre forme qui met en mouvement tous ses sentiments et tout son être. Ce mouvement intérieur, cette action et cette réaction mutuelles, cette sorte de commotion électrique constituent l'essence du développement moral, parce que l'homme parvient à la conscience d'une existence égale à la sienne dans un être de son espèce, et néanmoins différent par son organisation, qui élève et qui ennoblit sa nature (1).

(1) J'oserais avancer une proposition qui se lie essentiellement aux observations développées dans ce chapitre : c'est que l'homme qui n'a jamais senti le véritable amour manque de l'essence de la moralité; son intimité la plus profonde lui reste cachée. Il acquiert, pour ainsi dire, la perfection du sens moral, dans le moment de l'inspiration d'un amour pur, innocent, dégagé des désirs de la sensualité.

Il résulte de ces vérités que la Méthode, ou l'Éducation comprise dans son sens le plus étendu, doit employer, comme un des moyens essentiels et nécessaires de la formation de l'homme, les rapports naturels qui existent entre les deux sexes.

Sans l'influence réciproque des deux sexes, l'Éducation ne pourrait pas être complète, ni remplir dans chacune des sphères qu'elle embrasse, et dans chacun de ses degrés, le but qu'elle doit se proposer. Dans la *vie domestique* et dans la famille, les enfants ne sauraient être bien élevés que par le concours du père et de la mère, et non par les soins isolés de l'un ou de l'autre. La mère seule leur donnerait une éducation molle, dénuée d'énergie, propre à les affaiblir; elle serait incapable d'exciter et de mettre en action toutes leurs facultés, et le ressort de leur caractère. Le père seul serait trop dur dans ses formes; il ne suffirait pas pour développer la sensibilité, ni pour répondre et pour satisfaire aux besoins les plus intimes de l'âme. La même observation qui s'applique à l'éducation des enfants des deux sexes dans la famille, se reproduit dans l'*éducation publique*. D'un côté, pour que l'instruction des jeunes filles ne soit pas vague et superficielle, pour qu'elle ne les laisse pas de bonne heure dans un état de mollesse, d'inertie, d'impuissance intellectuelle et morale, qui ne leur permettrait ni de saisir avec force et clarté toutes les vérités pratiques dont elles ont besoin d'être pénétrées, ni d'agir avec précision, faute de principes solides et de points d'appui dans la vie, il est absolument nécessaire qu'elles aient des hommes pour instituteurs, au moins dans plusieurs parties de l'enseignement. D'un autre côté, la culture des

enfants de l'un et de l'autre sexe, sans l'influence des femmes qui doivent y concourir, non-seulement comme institutrices, mais comme mères, comme sœurs, comme compagnes, associées aux différentes circonstances de la vie, manque essentiellement de ces formes douces et agréables, qui doivent animer l'imagination, éveiller dans une âme neuve encore les sentiments nobles et généreux, la pénétrer d'une impression vive et profonde, embellir enfin l'existence, en prêtant à la vertu les charmes séduisants de la douceur, de la grâce et de la bonté. Privée de cette influence naturelle et nécessaire, la culture de l'homme n'est plus nourrie par l'élévation intérieure du cœur, par la pureté et l'harmonie des affections, par la délicatesse et la profondeur de sensibilité que les femmes seules peuvent inspirer ; alors, l'homme élevé dans un entier éloignement de l'autre sexe, et sans aucun rapport avec lui, méconnaît les plus douces impressions de la nature et de l'humanité. Il regarde comme une faiblesse et il abjure peu à peu les plus nobles sentiments, les plus touchantes affections : il perd une partie de son existence primitive et des qualités inhérentes à son espèce. Mais les femmes ne peuvent être et demeurer institutrices des enfants mâles, que pendant leurs cinq ou six premières années. Elles n'ont pas, pour le complément de l'éducation, cette suite d'idées, cette liaison de raisonnements, cette force de caractère indispensable pour les faire sortir de leur état de faiblesse et pour les élever à la dignité d'homme. Il faut une impulsion plus énergique, une force plus prononcée.

L'influence des premières relations de la nourrice

et de l'institutrice sur les enfants, et surtout celle de la mère de famille; la nécessité de former d'abord la femme pour former l'homme; l'influence mutuelle des deux sexes dans la famille et dans la société; l'utilité de leur rapprochement dans le premier âge pour qu'ils puissent agir insensiblement l'un sur l'autre, et se préparer à leur destination respective dans la vie sociale; la différence essentielle dans la destination et dans l'éducation de l'un et de l'autre, qui ne peut bien s'observer qu'en les plaçant à la fois sous les yeux des mêmes instituteurs; la conviction intime qu'*une maison d'éducation parfaitement constituée doit offrir un tableau fidèle, complet et animé de la famille et de la vie domestique;* le sentiment non moins profond des vices essentiels de l'éducation actuelle donnée aux femmes, qui n'est nullement appropriée à leur destination : telles sont les considération générales qui ont conduit Pestalozzi à former une section particulière consacrée aux jeunes filles, pour que son plan d'éducation pût répondre à l'ensemble de ses vues.

La Méthode rapproche et réunit les deux sexes dans l'organisation générale de l'Institut, pour tirer de leur rapprochement tous les avantages qu'elle se propose : en même temps elle écarte avec une sollicitude maternelle tous les inconvénients qui pourraient s'y trouver attachés. L'homme est embrassé dans tous ses rapports : la sphère de l'éducation reçoit toute l'étendue dont elle est susceptible; l'existence de la famille, nécessaire pour le succès entier de l'éducation, est complétement réalisée; l'esprit et les sentiments de famille sont inspirés et développés. La vue et la société habituelle d'un sexe

sont rendues familières à l'autre, avant l'âge où elles pourraient devenir dangereuses, si elles n'avaient pas été insensiblement préparées d'avance.

On a pu remarquer et l'expérience prouve que les hommes les plus esclaves de leurs passions séduisent rarement les jeunes personnes de l'autre sexe qui leur ont inspiré des sentiments d'estime et une véritable et intime conviction de leur moralité. Chacun désire s'assurer, dans le cercle où il vit, la réputation d'un homme honnête et délicat, et se faire connaître sous des rapports honorables. Celui qui veut s'abandonner à la fougue de ses sens et satisfaire des passions effrénées, n'ose pas choisir pour victimes des personnes placées dans sa sphère; il fuit les témoins dont il est connu, les regards de ses parents, de ses amis, de ses concitoyens; il cherche des lieux éloignés, où l'œil de sa patrie, de sa ville, de sa famille, de la morale publique ne veille plus sur lui, où l'opinion ne puisse plus l'atteindre et le flétrir. Presque toujours aussi, les hommes d'une condition supérieure ne parviennent à séduire que des jeunes personnes d'une classe inférieure. Les jeunes filles d'une classe plus élevée, dont l'éducation a été bien conduite et surveillée avec soin, qui ont été nourries des principes d'une saine morale, et qui ont eu constamment de bons exemples sous les yeux, ne sont guère accessibles à la séduction. L'homme le plus corrompu se reprocherait, par une sorte d'instinct, de séduire une jeune personne bien élevée; il respecte, par un sentiment involontaire, celle qui est aimable, innocente et pure. L'asile de l'Institut des demoiselles inspire le respect, même aux hommes du monde qui ont du penchant à la cor-

ruption. Au millieu d'elles, les sentiments se purifient et s'élèvent. Malheureux celui dont une émotion douce ne viendrait pas pénétrer l'âme, dès lors inaccessible à des désirs profanes et sensuels! Une influence bienfaisante rafraîchit le cœur et le porte à la vertu. On est comme dans un sanctuaire, dans une atmosphère d'innocence primitive et virginale, dans laquelle aucun souffle impur ne fait sentir sa contagion.

L'Institut des demoiselles est établi dans une maison particulière entièrement séparée de celle des garçons, en sorte qu'il n'existe de réunion et de rapport entre les individus des deux sexes qu'aux moments des exercices de piété, aux époques des cérémonies solennelles et des fêtes de famille, et quelquefois dans les leçons de dessin. Ces réunions et ces rapports suffisent pour offrir le tableau de la famille, pour rendre l'éducation pure et complète par l'association et la combinaison de la vie domestique et de la vie sociale. (Voyez le *dixième principe.*) Des instituteurs et des institutrices d'un âge mûr, qui remplacent les parents pour les jeunes élèves, et dont la présence en impose par la double impression de l'affection et du respect, empêchent qu'aucun inconvénient et aucun abus puissent jamais résulter de ce rapprochement; il produit, au contraire, tous les effets bienfaisants qu'on a droit d'en attendre. Ces effets ne peuvent être appréciés, qu'autant qu'on se représentera l'Institut, tel qu'il est réellement, comme une famille parfaitement unie, dirigée par des parents éclairés et vertueux, qui s'étudient, avec une tendre sollicitude, à procurer aux aimables objets de leur affection tous les bienfaits dont l'exis-

tence humaine est susceptible, et à repousser loin d'eux tous les dangers qui pourraient les menacer.

La section de l'Institut des filles, telle qu'elle existe aujourd'hui, n'est encore néanmoins qu'un germe à demi développé, une ébauche imparfaite, un premier essai qui a dû naturellement résulter de la marche suivie par Pestalozzi. Cet essai se rattachait trop immédiatement à l'ensemble de ses idées sur l'esprit et le but de l'Éducation et sur l'organisation générale d'un Institut, pour qu'il pût le négliger. On s'occupe avec activité d'organiser et de perfectionner, par des modifications successives, cette partie de l'établissement, et de la mettre en harmonie avec l'esprit général de l'institution.

L'Institut des filles a pris son origine dans le sentiment profond et presque irrésistible de cette vérité fondamentale : qu'il est absolument nécessaire, pour le bonheur de l'humanité, que les mères puissent être mères dans toute l'étendue du mot, dans toute la plénitude des fonctions attachées à ce titre; et qu'il importe avant tout de les rendre capables d'en remplir facilement tous les devoirs.

Pestalozzi n'a pas été moins frappé de l'observation, malheureusement vraie, que, dans notre état actuel, le sexe est dégradé, corrompu, dénaturé par son existence au sein de la société, par le peu de soins qu'on prend de sa culture, par la fausse direction donnée à nos institutions. On méconnaît sa destination naturelle, les qualités qui lui sont propres, le but auquel il est poussé par son instinct : on le fait sortir de sa sphère, au lieu de lui ouvrir une carrière qui lui convienne, et de satisfaire à son besoin intérieur fortement prononcé.....

Replacer les femmes dans la véritable route qui leur est tracée par la nature; leur procurer les moyens d'être personnellement heureuses et de répandre dans leurs familles cette satisfaction douce et pure qui doit émaner d'elles pour se communiquer à leurs époux et à leurs enfants, organiser dans cette vue un mode d'éducation adapté à la nature et aux véritables besoins du sexe; former enfin les jeunes filles, de manière qu'elles puissent développer successivement toutes les qualités analogues aux différentes situations dans lesquelles elles devront se trouver, comme filles, comme épouses, comme mères : tels sont l'esprit et le but de cette partie de la Méthode.

Détails particuliers sur l'Institut des jeunes filles.

Deux dames dirigent la section de l'Institut des demoiselles, sous les auspices et d'après l'inspiration et l'influence du vénérable Pestalozzi, père commun de toute sa grande famille. L'une de ces dames est chargée des détails de l'ordre intérieur, de l'économie et de la surveillance; l'autre se livre plus spécialement aux soins de l'éducation et de l'instruction. Chacune d'elles trouve des auxiliaires dans quelques-unes des élèves. Car, ici comme dans l'Institut des garçons, les demoiselles les plus avancées secondent ou suppléent les institutrices : elles montrent ce qu'elles ont appris elles-mêmes à leurs jeunes compagnes novices encore, et leur rendent plus simples et plus faciles les premiers éléments des connaissances et des habitudes qu'il leur importe d'acquérir.

Le nombre des demoiselles, élèves de l'Institut,

se trouvait être (en 1810) de *vingt-deux pensionnaires,* logées et nourries dans l'établissement, et de *huit* ou *dix externes* qui venaient y passer la journée et prendre part à l'instruction.

Les leçons proprement dites ont pour objets *dix* principales *branches d'enseignement.*

1°. Le premier cours, qui comprend plusieurs *degrés* et beaucoup d'*exercices* différents, est celui des *langues allemande* et *française.* On apprend, d'après la Méthode, les éléments de la grammaire, de l'écriture et de l'orthographe de ces deux langues. On en rend l'usage familier, d'abord par la conversation, puis dans un degré plus élevé, par des lectures choisies dont on habitue les élèves à faire des extraits ou des analyses, par des essais de composition littéraire, de narration et de traduction : ces exercices de style font mieux apprécier le caractère et le génie des deux idiomes, qu'on a souvent l'occasion de rapprocher et de comparer.

2°. Dans la vue d'exercer la *mémoire* et de ne pas l'appliquer seulement aux mots, mais surtout aux choses, on fait répéter par cœur, non pas littéralement ce qu'on a lu et appris, mais la substance des idées et des faits qu'on a pu retenir.

3°. On considère et on emploie le *calcul de tête,* suivi du *calcul de chiffres* ou *par écrit,* non-seulement comme une étude positive et nécessaire pour en faire des applications immédiates, mais aussi comme un moyen d'exercer la force d'attention et de combinaison, et de former le jugement.

4°. Le *dessin* qui forme à la fois l'œil, la main et le goût ou le sentiment du beau, est un objet d'étude et un véritable délassement.

5°. La *géographie* et l'*histoire*, souvent unies l'une à l'autre, sont enseignées d'une manière également intéressante et instructive : on associe aux éléments de la géographie physique et à la géographie générale des leçons de géographie spéciale, appliquées particulièrement à la Suisse.

6°. Les éléments du *chant*, auxquels on ajoute des leçons de piano, quand les parents le désirent, développent l'organe de la voix, fortifient le tempérament par un exercice salutaire et modéré des poumons, et assurent aux jeunes filles l'un des moyens les plus innocents et les plus doux d'exercer un jour leur empire.

7°. Des notions d'*histoire naturelle*, de *botanique* et de *minéralogie*, données souvent en pleine campagne, prêtent un nouveau charme aux promenades, rendent l'esprit observateur et disposent l'âme aux impressions de reconnaissance et d'amour que fait naître pour l'Auteur suprême des choses le tableau des beautés de la nature, aussi admirable dans ses moindres productions que dans l'ordre général de l'univers.

8° Les *travaux à l'aiguille* occupent une grande partie du temps et remplissent presque tous les intervalles des autres leçons. Une dame et deux élèves institutrices apprennent aux jeunes filles à tricoter, à coudre, à broder, à dessiner des fleurs à l'aiguille, à exécuter de petits ouvrages en paille artistement travaillés. On leur laisse à dessein choisir, entre ces différentes occupations, celles qui leur plaisent le plus, afin qu'elles aient l'occasion de révéler et de développer librement leurs penchants et leurs talents naturels.

9°. L'*instruction morale et religieuse*, toujours proportionnée à l'âge et au degré d'intelligence de chaque élève, est l'objet de conversations journalières et familières avec un ministre du culte, sage et instruit, qui s'attache à insinuer de bonne heure les sentiments et les principes religieux.

La religion et la vertu, quoique réfléchies et raisonnées, ne sont jamais, pour la femme, comme pour l'homme, de véritables sciences, dans le sens propre de ce mot : elles existent en elle par le sentiment plus que par le raisonnement. Le caractère d'*esprit fort*, qui résulte presque toujours de la dépravation morale et de l'excès de l'orgueil, est encore plus déplacé chez les femmes que chez les hommes, et forme un contraste révoltant avec leur faiblesse naturelle et avec tout leur être. Croire, se confier, s'abandonner dans sa confiance avec la candeur et la pureté de l'âme : telle est l'essence du vrai caractère de la femme.

Les indications de la nature dans l'instinct propre à chaque sexe donnent lieu à des observations justes, délicates et fécondes, qui deviennent le résultat du rapprochement des deux sexes placés sous les yeux d'instituteurs éclairés; ces instituteurs, en les comparant sous tous les rapports et dans toutes les circonstances de la vie, apprennent à distinguer le caractère propre à chacun d'eux et leurs différences essentielles. L'Éducation, en général, qui doit aux garçons le plus grand respect, doit une sorte de culte à la jeune fille.

L'homme, lors même qu'il est sorti de la route qu'il doit suivre, peut trouver en lui-même des ressources pour y rentrer et pour atteindre son but :

il peut embrasser un autre objet qui le ramène à sa destination primitive. La femme, jetée par son éducation ou par des circonstances extérieures hors de sa carrière naturelle, a perdu, pour ainsi dire, entièrement sa destination et les moyens de se diriger.

La patrie de l'homme est partout. Il peut partout s'établir, travailler, se créer une famille et des moyens d'existence. La femme, isolée, dépendante, n'a pour elle qu'un seul point, qu'un asile sur la terre : la maison et la vie domestique. Une fois sortie de sa sphère, privée de ses appuis naturels et nécessaires, errante, abandonnée, elle n'a plus de ressources extérieures ni intérieures : elle est perdue sans retour.

L'homme même qui a donné dans les excès du vice peut relever son existence morale par une certaine force de caractère, par l'énergie de sa volonté. La femme, fleur délicate et tendre, si elle est une fois flétrie, l'est pour toujours. Rien ne peut lui rendre son existence primitive : elle languit et meurt. Ici sont des mystères de la nature, que l'observateur saisit, qu'il ne peut comprendre, mais qu'il doit révérer. La femme une fois corrompue peut revenir à une certaine moralité ; mais, comme elle n'existe par sa nature que dans l'innocence et pour l'innocence, il y a un premier caractère pur et sacré qu'elle ne peut jamais reprendre.

Quant aux erreurs et aux préjugés, l'homme, après avoir été, pour ainsi dire, leur proie, après avoir parcouru la longue chaîne des folies humaines, après avoir été superstitieux, incrédule, sophiste, sceptique, peut revenir à la vérité. Mais il y a dans la femme une sorte d'innocence primitive pour

l'esprit, comme pour l'âme et pour le corps. Cette première innocence, pure, délicate, fragile, ne se recouvre plus, si elle a été perdue. On peut sentir encore de loin la vérité, la vertu, la pureté; mais la femme n'a plus assez d'énergie personnelle pour se relever de sa chute et pour ressaisir le bien qu'elle s'est laissé ravir.

Il suit de cette nature de la femme, que, s'il peut être permis et quelquefois utile, pour exciter la pensée, de représenter et de développer la vérité aux jeunes garçons sous la forme du doute, cette manière d'enseigner ne saurait nullement convenir dans l'éducation des filles. La forme de leur instruction doit être entièrement positive; de manière que ce qu'elles savent, ou ce qu'elles apprennent par une sorte d'*intuition*, de vue intellectuelle claire et distincte, soit en même temps en elles, par la nature de la connaissance acquise, un acte de croyance et de conviction.

C'est un but que remplit parfaitement la Méthode de Pestalozzi, en donnant sous la forme la plus absolue et la plus immédiate tous les objets des connaissances présentés aux filles. La Méthode en général ne révoque rien en doute. Elle ne donne dans les développements de ses éléments et dans sa marche, que des faits et des rapports invariables fondés sur ces faits. Chaque notion qu'elle fournit, en conduisant à la vérité dont elle renferme le germe, devient par cela même propre à donner une confiance immédiate dans la connaissance acquise : elle satisfait, sous ce rapport, aux besoins du cœur, de l'innocence et du sentiment de la jeune fille, dont la faiblesse trouve des points d'appui, dont le pen-

chant à l'amour et à la confiance trouve des motifs d'aimer, de croire, de se confier; comme elle satisfait aux besoins de l'esprit, du raisonnement et de l'énergie intellectuelle du jeune garçon.

Ces observations, livrées à la méditation des instituteurs qui doivent les appliquer, paraissent essentielles par rapport à la nature et aux différentes directions des deux sexes, spécialement pour l'instruction morale et religieuse.

10°. Le dixième et dernier objet d'enseignement est l'*Éducation pratique,* ou l'art de conduire les enfants, de se proportionner à leur portée, de leur bien préparer les premiers éléments. Pestalozzi lui-même enseigne l'application de sa Méthode et donne les développements de son *Manuel des mères,* pour former de bonnes institutrices et des mères capables de diriger les premiers pas de la raison naissante de leurs enfants. Ces leçons toutes pratiques consistent principalement dans les exemples journaliers et dans les tableaux successifs de la vie intérieure placés sous les yeux des élèves.

A ces détails sur la série des objets d'enseignement il paraît convenable d'en ajouter d'autres sur l'emploi du temps, pour chaque journée.

On se lève à *six heures du matin.* La toilette, les soins donnés à la propreté, la prière et le déjeuner occupent une heure.

De sept à huit heures, on a tour à tour des leçons de langue française et de chant ou de musique.

Entre huit et dix heures, on s'occupe alternativement, de deux jours l'un, d'histoire naturelle, de minéralogie ou de botanique, et de géographie.

L'intervalle *de dix heures à midi* est partagé entre les langues française et allemande et les leçons de calcul. Les samedis, à la même heure, un peu avant midi, une répétition générale de chant sert à préparer la célébration du dimanche.

A midi, la cloche appelle au dîner de famille, où sont réunies les demoiselles pensionnaires et leurs institutrices.

Une courte récréation suit le repas. On va quelquefois se promener derrière le lac ou dans le jardin de la maison, placé à quelque distance du jardin de l'Institut des garçons, d'où l'on jouit d'une vue très-étendue, agréable et pittoresque.

Entre une et deux heures, on travaille à la classe de dessin.

L'intervalle *de deux à quatre heures* est employé tour à tour, soit à des ouvrages de couture et de broderie, soit à des exercices de style, à des extraits de lectures et à des essais de composition.

Entre quatre et cinq heures, on va quelquefois à la promenade, suivant la saison et le temps, ou bien on fait des lectures communes dans chaque section; quelquefois aussi les institutrices ont des entretiens avec leurs élèves sur l'éducation, sur les devoirs touchants et sacrés d'institutrice et de mère, sur la manière de diriger les enfants et de leur offrir les éléments des connaissances.

On goûte, à *cinq heures de l'après-midi*, avec du thé ou avec des fruits.

De *cinq heures et demie à sept heures*, on donne des leçons de langue française, dont on enseigne les principes par la lecture, par l'écriture et par la conversation.

De *sept à huit heures du soir,* entretien sur la religion et sur la morale, ou travaux à l'aiguille.

De *huit à neuf heures*, souper suivi d'une courte récréation.

De *neuf à dix heures,* alternativement exercice de piano pour les élèves qui s'en occupent, ou lectures choisies faites en commun, et travaux libres dans lesquels le caractère et les penchants naturels se prononcent et s'expriment sans contrainte.

A *dix heures*, prière générale après laquelle on se couche pour donner *huit heures au sommeil.* Quelques jeunes demoiselles obtiennent la permission de veiller une heure de plus, pour lire ou travailler auprès d'une des institutrices (1).

Les jeunes filles plus âgées s'occupent, chacune à son tour, pendant une semaine, des soins économiques et domestiques.

Tous les dimanches, si le temps est beau, les demoiselles font ensemble, dans l'après-midi, une promenade aux environs de la ville, sur les riants coteaux qui la dominent, ou sur les bords du lac; elles observent avec intérêt et avec soin les minéraux et les plantes qu'elles commencent à connaître.

Ce tableau de la vie habituelle et de l'emploi le plus ordinaire des journées reproduit fidèlement l'existence de la famille, même dans une sorte de désordre intérieur, plus apparent que réel, sans lequel la discipline et la gêne se feraient sentir, et nuiraient nécessairement au libre et entier dévelop-

(1) *Sept heures de sommeil*, en tout temps, à tout âge,
Satisfont la nature, et suffisent au sage...

M. A. J.

pement du caractère, de l'esprit et de toutes les facultés. Heureux âge! heureux sexe! considérés dans cet asile! la vie est douce et pure; l'esprit de famille réunit et confond tous les sentiments. On ne soupçonne, on ne désire d'autres éléments de bonheur que les plaisirs simples et faciles, fournis par la nature même et l'organisation intérieure de l'établissement aux jeunes élèves qui se développent, se fortifient, se perfectionnent et jouissent pleinement de tout ce que peut comporter leur existence. Tel est l'effet produit sur l'observateur par la vue de l'Institut des jeunes filles.

DIXIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

Éducation Normale, ou spéciale pour la science même de l'Éducation, et dirigée dans la vue de former à la fois des instituteurs et des méthodes d'enseignement.

L'Institut, considéré comme *École Normale,* paraît un établissement unique dans son genre. Il offre des ressources qu'on chercherait vainement ailleurs à tous les hommes capables de bien pénétrer sa nature et de mettre à profit ses leçons et ses exemples. Il ne donne pas seulement à l'élève qui se destine aux fonctions d'instituteur la matière et la forme des objets d'enseignement qu'il devra reproduire et communiquer : il ne se borne pas à lui présenter l'image et le modèle de tout ce que l'instituteur doit apprendre et faire; mais, comme il se développe lui-même de jour en jour, comme il est, pour ainsi dire, dans un état continuel de création, d'organisation, de progression et de croissance; comme, d'après son institution et ses principes, chacun de

ses membres se trouve appelé à contribuer à cette organisation et à ce développement, l'élève de l'école normale est dans une situation telle qu'il n'apprend pas seulement à devenir instituteur, mais qu'il se pénètre tout entier des sentiments et des devoirs relatifs aux fonctions qu'il doit remplir. Il a sous les yeux un tableau animé qui reproduit sans cesse pour lui tout ce qu'il a besoin d'apprendre et qu'il doit enseigner. Il n'est pas seulement instruit pour la sphère à laquelle il se destine, mais comme élevé dans cette sphère, gouverné par son influence, inspiré par son esprit. Il est à la fois spectateur des progrès des élèves, de leur développement individuel, et de la marche progressive de l'instruction en général et de l'art de l'enseignement. Il apprend, par expérience, quels sont les sentiments, les idées, les méthodes qui doivent inspirer et diriger un gouverneur et un institut d'éducation; d'après quelles maximes ils doivent se conduire, pour satisfaire en quelque sorte au besoin d'un développement progressif qui est propre à la nature humaine. Il a devant lui, dans l'établissement même dont il fait partie, le tableau d'une institution faible dans sa naissance, agitée sous tous les rapports aux différentes époques de son développement (1), qui, par un principe de vie intérieur, se renouvelle et se régénère sans cesse elle-même, et produit continuellement de nouveaux phénomènes. Il est également témoin de la vie active, des intentions pures, de la conduite journalière de l'auteur de la Méthode, fondateur et

(1) Ce passage fait allusion aux obstacles de tout genre qu'a rencontrés l'Institut dans son origine, et aux nombreuses vicissitudes qu'il a éprouvées dans le cours de son existence.

chef de l'Institut, avec lequel il s'identifie, et dont il s'approprie jusqu'à un certain point le caractère noble et généreux, les qualités et les vues, en les appréciant. L'existence même de la grande famille, dont il est devenu l'un des membres, lui prouve à chaque instant ce que l'homme peut quand il sait vouloir fortement, de quels inépuisables moyens la nature humaine est la source à la fois pure et féconde. C'est sa noble confiance dans la dignité de la nature de l'homme, dont chaque jour lui apprend à mieux pénétrer l'essence, qui devient le fondement de ses conceptions et de ses travaux, comme instituteur. On ne réussit à bien appliquer une excellente méthode d'éducation qu'en employant des hommes que cette méthode elle-même a formés. « Il faudrait, dit Rousseau (1), que le gouverneur « eût été élevé pour son élève;..... que tous ceux « qui l'approchent eussent reçu les impressions « qu'ils doivent lui communiquer. Il faudrait, « d'éducation en éducation, remonter jusques on « ne sait où. Comment se peut-il qu'un enfant soit « bien élevé par qui n'a pas été bien élevé lui-« même? » La Méthode et l'Institut sont parvenus à réaliser ce vœu de l'auteur d'*Emile;* car ils commencent par former les instituteurs qui doivent ensuite former les élèves, et ils mettent sagement à profit, dans cette vue, leurs relations mutuelles, ou l'action et la réaction qu'ils exercent nécessairement les uns sur les autres.

L'Institut, considéré spécialement comme un établissement destiné à former des instituteurs et des

(1) *Émile,* liv. Ier.

institutrices capables de bien diriger les enfants des deux sexes, est organisé, dans les vues de Pestalozzi, de manière à pouvoir remplir ce but sous trois principaux rapports :

1°. L'existence de la maison en elle-même, comme école élémentaire et secondaire, qui embrasse et cultive toutes les facultés physiques, morales et intellectuelles, de manière qu'aucune ne puisse être oubliée ni négligée, présente, dans son organisation intérieure, par la combinaison de tous ses éléments et par les relations et les points de contact établis entre les instituteurs et les élèves, un modèle à peu près complet d'un institut d'éducation, et de l'éducation en général, soit domestique, soit publique.

2°. L'Institut doit fournir en même temps aux parents et aux instituteurs du dehors tous les moyens d'application pratique et toutes les méthodes d'enseignement nécessaires pour un système entier de formation et de culture de l'homme : ces moyens et ces méthodes doivent être tellement puisés dans une connaissance approfondie de la nature humaine et de la marche de son développement, qu'ils soient d'une application, pour ainsi dire, universelle dans toutes les circonstances et dans tous les lieux, quant à leurs principes généraux et à leurs différents buts particuliers.

3°. Indépendamment de ce que l'Institut doit être, sous le premier rapport, comme maison d'éducation digne de servir de modèle, et des ressources qu'il doit offrir sous le second point de vue aux autres établissements d'éducation et aux parents, en leur proposant des moyens de pratiquer ses méthodes d'enseignement et de bons ouvrages élémentaires

dans lesquels elles soient développées : il doit encore, sous un troisième rapport, être lui-même une *École spéciale, théorique et pratique, de la science de l'éducation et de l'art pédagogique;* il doit devenir une sorte de pépinière d'instituteurs et former dans son sein des personnes de l'un et de l'autre sexe propres à bien diriger des écoles particulières et publiques. La préparation et le noviciat de ces personnes qui se destinent à l'instruction consistent à la fois, comme on l'a démontré, dans une véritable *intuition* de l'éducation, qui leur est donnée par la marche journalière de l'Institut et par l'action de ses rouages, et dans une instruction positive appropriée à leur destination.

La section de l'*École normale*, proprement dite, se compose d'environ quarante jeunes élèves, la plupart venus des différentes parties de l'Allemagne, soit volontairement et pour leur instruction personnelle, soit au nom et aux frais des gouvernements de leurs pays respectifs. Ces jeunes gens, différemment préparés, suivant les sphères dans lesquelles chacun d'eux a vécu, et qui tous ont des trempes d'esprit et de caractère et des directions différentes, se trouvent réunis sur un seul point, dans la vue, qui leur est commune à tous, de se former pour l'état d'instituteur, et de perfectionner les méthodes d'éducation et d'enseignement dont ils doivent un jour faire usage. Ils étudient avec un soin religieux celles qui peuvent être mieux appropriées à la nature et aux besoins de l'esprit et du cœur humain. Leur réunion même et leur combinaison, les discussions qu'ils ont entre eux sur les objets de leurs observations et de leurs méditations habituelles, leur four-

nissent de nouveaux moyens d'instruction. Les premiers collaborateurs de Pestalozzi, constamment occupés à s'instruire et à se perfectionner dans la grande et noble science de la culture de l'homme, et dans l'art difficile qui n'en est que l'application, se regardent eux-mêmes comme élèves de l'école normale.

ONZIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

École expérimentale, dans laquelle on recueille, pour le perfectionnement de l'Éducation, des expériences journalières sur la marche et le développement progressif de la nature humaine.

Ce qu'on a dit, en traitant de l'*École normale*, que l'Établissement de Pestalozzi, comme Institut d'éducation, en renferme le germe et le développement, par la manière même dont il a été conçu, et par l'un de ses caractères essentiels et distinctifs, s'applique également à l'*École expérimentale*. Celle-ci peut être considérée comme un résultat nécessaire de l'application de la Méthode, de l'organisation et de la marche de l'Institut. Elle appartient, pour ainsi dire, à la nature de l'une et de l'autre. Il est essentiel, dans chaque institution bonne et utile, qu'elle puisse porter en elle-même le germe et le principe de son perfectionnement; il convient, dans cette vue, de ne point vouloir borner et fixer invariablement l'existence et la forme propres à cette institution, telle qu'elle est déterminée par les circonstances du moment, nécessairement mobiles et variables; mais elle doit tendre, par sa nature, à faire des progrès successifs dans sa marche, et à se renouveler toujours, comme l'esprit et le corps de l'en-

fant et de l'homme, et comme tous les êtres dans l'univers. Il est impossible d'atteindre ce but, si l'on ne s'attache pas à voir et à saisir l'ensemble de l'institution elle-même, comme une grande expérience appliquée à toutes ses parties et à toutes les circonstances dans lesquelles elle existe. Elle fait, pour ainsi dire, une expérience continuelle sur elle-même, sous les yeux et pour l'instruction de ceux qui lui ont donné naissance et qui la dirigent. Les hommes qui concourent à l'action d'une institution doivent mettre à profit ces expériences comme autant de leçons que la nature de leur entreprise leur donne elle-même, et qui doivent les guider dans toutes les modifications qu'ils lui font subir.

Cette vérité générale s'applique surtout à l'Institution de Pestalozzi qui est conçue et dirigée dans ce sens, et qui a pour but d'aider les bons esprits, judicieux et observateurs, à pénétrer toujours plus profondément dans l'essence de l'éducation, et à mieux apprécier les vrais moyens de cultiver et de perfectionner le genre humain.

La Méthode ne présente pas seulement, dans l'organisation de l'Institut, une *École normale* destinée à former des parents et des précepteurs capables de bien diriger les enfants, mais aussi, et principalement, une *École expérimentale*, qui fournit en effet des expériences continuelles sur la marche et le développement progressif de l'homme, sur les nuances, diversifiées à l'infini, de l'esprit et du cœur, des penchants, des opinions, des caractères. L'Institut, considéré comme École expérimentale, deviendra, dans le tableau général qu'on se propose d'en tracer, l'objet d'un travail particulier, dont il

convient d'indiquer ici quelques-unes des vues les plus générales. Ce caractère distinctif se reproduit, sous *quatre grands rapports :*

1°. La Méthode elle-même est traitée comme un essai pratique, qui repose sur des fondements invariables, mais qui tend toujours à se perfectionner dans ses applications. Quelques personnes ont paru craindre que Pestalozzi ne voulût sacrifier les enfants à ses expériences, comme on a vu des médecins sacrifier leurs malades à des essais qu'ils voulaient faire de quelque nouvelle doctrine. Mais, dans l'Institut, tout est produit par les enfants eux-mêmes : on se borne à observer ce qui se passe en eux pour en tirer parti. La crainte qu'on a témoignée ne serait pas sans fondement, s'il s'agissait d'un genre d'instruction qui tendrait, par une forme systématique, à comprimer, à enchaîner, à étouffer l'élan de la nature de l'enfant, et à soumettre l'éducation à des principes bornés, à de fausses maximes, contraires à la destination de l'homme. La Méthode, au contraire, qui se fonde entièrement sur le principe organique de la vie intérieure et extérieure de l'enfant, ne fait qu'exciter, mettre en mouvement ce principe de vie, et profite de tout ce qu'il crée. Elle n'est pas le résultat d'une opinion, d'une vue systématique, d'une théorie abstraite; elle est l'ouvrage de l'enfant lui-même et de la nature humaine exactement observée. Par ce motif, on ne saurait, sous aucun rapport, lui reprocher de rendre les enfants victimes de ses procédés, et de les sacrifier à ses expériences. Au lieu de gêner leurs dispositions naturelles, elles les développe; au lieu de réprimer leurs forces, elle les étend et les augmente; au lieu

d'arrêter et d'enchaîner leur essor, elle le favorise et le dirige. Cette direction même ne sort point d'elle, mais se fonde sur l'enfant et se modifie toujours d'après sa nature individuelle et ses besoins.

2°. L'existence même de l'Institut, la composition de ses éléments, les différences d'âge, de pays, de condition et même de sexe, soit des instituteurs, soit des élèves, rapprochés comme membres d'une même famille, les différents buts qu'il embrasse dans son entier, l'ensemble et les détails de son organisation servent à multiplier sous toutes les formes l'éducation et l'instruction, toujours modifiées suivant les besoins des individus et les circonstances, et procurent l'avantage de varier à l'infini les observations et les expériences journalières.

3°. Les communications fréquentes de tous les individus qui composent l'Institut avec les personnes du dehors et avec un certain nombre d'habitants des différentes contrées de l'Europe qui viennent le visiter chaque année, fournissent de nouvelles expériences de tout genre et des moyens de perfectionnement. Il s'établit une sorte de réaction de l'opinion publique sur l'Institut et sur ses procédés. On recueille une foule d'objections qu'on soumet au creuset de l'observation et de l'expérience, pour en apprécier le mérite et la justesse.

La célébrité de l'Institut est pour lui, sous ce rapport, une source féconde d'avantages; mais elle produit aussi quelques effets nuisibles.

Les inconvénients consistent dans la promptitude et la légèreté des jugements d'un grand nombre d'individus qui parlent de la Méthode sans la connaître; dans la perte du temps qu'il faut sacrifier à des visi-

tes insignifiantes, faites souvent par des personnes curieuses, ignorantes, frivoles, qui veulent raisonner sur une chose qu'elles n'ont point étudiée ni approfondie, dont les objections mériteraient à peine d'être réfutées, si la politesse ne faisait pas un devoir de les écouter et d'y répondre, et qui d'ailleurs ne sont pas en état de discuter ces objections ni de comprendre les réponses; enfin, dans une fausse interprétation des vues de la Méthode, dans une fausse application de ses principes et de ses moyens, dont les mauvais effets lui sont ensuite imputés. Un autre inconvénient grave résulte surtout de la distraction donnée à quelques jeunes instituteurs et à des hommes d'un esprit faible, peu versés dans la Méthode, qui sont détournés de son étude et de son véritable sens par des opinions erronées, par des raisonnements spécieux, par des principes faux, établis hors de la nature. Il est difficile de leur rendre ensuite une direction bonne, droite et naturelle.

Ce qui est plus funeste encore, c'est que les directeurs de l'Institution se trouvent souvent contrariés dans leur marche par la nécessité d'obéir aux vues bornées des parents qui ne veulent pas attendre le développement libre, lent et progressif de la nature des enfants, mais qui exigent que ceux-ci apprennent mécaniquement, d'une manière superficielle et imparfaite, mais prompte, quelques connaissances susceptibles d'être immédiatement appliquées. L'impatience et l'ignorance des parents, les préjugés, l'amour-propre, les anciennes habitudes et l'esprit de routine d'une partie des hommes qui s'occupent d'éducation, sont autant d'obstacles aux succès de la Méthode et de l'Institut.

D'un autre côté, l'affluence des étrangers procure des avantages inappréciables. Chaque instituteur, sans sortir du cercle de sa vie habituelle, de ses occupations et de ses devoirs, et sans quitter le point sur lequel il est fixé, se trouve mis en rapport avec tout ce qui existe dans la sphère de l'éducation. Il est contraint, par les objections et par les obstacles qui lui viennent du dehors, à rentrer toujours dans l'essence de la Méthode pour la mieux approfondir, et ces obstacles mêmes deviennent des excitateurs, des mobiles et des moyens de succès (1). Les instituteurs apprennent, pour ainsi dire, à raisonner sans cesse sur la science et sur l'art qu'ils exercent, à comprendre et à juger leurs opérations, la nature de leur entreprise et de leur existence au milieu des enfants, l'état de l'instruction et de la culture, telles qu'elles sont dans la société, leurs vices, leurs résultats, les différentes modifications avec lesquelles un même objet se présente à des esprits différemment cultivés.

Il ne suffit pas, néanmoins, quant à l'influence extérieure, à la réaction du dehors sur l'Institut par la publicité de son existence, que ceux qui le dirigent réfléchissent sur leur entreprise et leur marche. Il est encore essentiel que l'Institut, dans les individus qui le composent et dans son organisation, ait la capacité de recevoir et de s'assimiler toutes les observations et les vues qui lui sont présentées, pour en apprécier la valeur, et surtout de profiter de tou-

(1) Lois des *obstacles rendus utiles*. Voyez l'*Introduction* de l'*Essai sur l'emploi du temps*. Seconde édition. Paris, 1810, pag. 74 et suiv. — *Même ouvrage*, 4e édition. Paris, 1829, pag. 394 et suiv.

tes les expériences, de toutes les découvertes, de toutes les vérités relatives à l'éducation qui se manifestent dans les autres établissements et dans les autres pays. Chaque moyen d'instruction et de développement, qui paraît propre à faire avancer l'éducation, doit être ici recherché, analysé, étudié, appliqué, pour ainsi dire, au moment et au degré auxquels il appartient.

L'Institut et les instituteurs sont loin d'avoir la prétention de vouloir tout innover, de mépriser ce qui a été fait, de rejeter les choses bonnes, vraies et utiles, qui sont déjà pratiquées et qui leur viennent du dehors. Mais ils regardent comme une condition nécessaire pour les appliquer avec fruit, de ne les employer que d'après la marche organique du développement de l'esprit des enfants, et d'après l'époque qui leur est assignée par la nature. Ils veulent tout proportionner aux facultés de leurs élèves, et ne rien introduire qui choque leurs principes et la nature de leur institution (1).

4°. Enfin, les réunions périodiques et fréquentes des instituteurs donnent lieu à des discussions habituelles, libres et animées, soutenues, instructives, sur la Méthode, sur ses principes et ses applications avec les enfants, sur leurs dispositions, sur les nuances de leurs caractères, sur leur conduite, sur les instituteurs eux-mêmes. Dans ces conférences où chacun parle avec une entière franchise des intérêts de la famille, tous les instituteurs et les élèves de

(1) Application de la *Loi* des *Rapports*, des *proportions* ou des *harmonies*. Voyez l'*Essai sur l'emploi du temps*, 4e édition, pages 402 et suiv., l'*Essai général d'Éducation* et la seconde édition, Paris, 1835, pag. 351.

l'École normale se communiquent mutuellement les résultats de leurs observations et de leurs procédés, ou leurs vues théoriques et pratiques; ils s'occupent d'examiner et d'approfondir, avec un amour sincère de la vérité, toutes les questions les plus délicates et les plus importantes, relatives à l'éducation et à l'instruction. Ils recueillent et conservent avec soin la substance des notions que chacun d'eux a puisées dans son expérience personnelle et dans celle de ses collègues. Le fonds de leurs expériences réunies devient commun à tous. Ils marchent constamment d'accord, parce qu'ils sont animés et pénétrés d'un même esprit; l'heureuse et continuelle harmonie de leurs sentiments et de leurs pensées, résultat de leurs communications journalières, produit une parfaite unité dans leurs travaux.

SUPPLÉMENT AU ONZIÈME CARACTÈRE.

Éducation d'un sourd-muet qui se rattache à l'École expérimentale établie dans l'Institut.

C'est à l'École expérimentale de l'Institut qu'il convient de rattacher l'éducation d'un jeune sourd-muet de naissance confié aux soins d'un instituteur particulier, M. Naeff de Zurich, élève de M. Ulrich, instituteur de sourds-muets, qui a reçu lui-même des leçons de l'abbé de l'Épée. J'ai assisté à un exercice soutenu par ce jeune sourd-muet, nommé *Louis-Charles*, alors âgé de seize ans, auquel M. Naeff a donné régulièrement cinq ou six heures de leçons par jour, depuis une année. L'instituteur paraît avoir apporté dans ce genre difficile d'instruction une patience et une douceur inaltérables, et une grande sagacité d'observation. Aussi est-il chéri

de son élève, qui sent qu'il a reçu de lui l'inappréciable bienfait d'une nouvelle existence. Il croit que deux autres années lui suffiront pour que son cours d'instruction soit à peu près complet. Le jeune Charles est gai, bien portant, vif et intelligent. L'expression de sa physionomie et de ses gestes est très-remarquable et toujours parfaitement analogue aux choses qu'il veut peindre. Il fait un signe gracieux, accompagné d'un sourire, toutes les fois qu'il est question des femmes, et du genre féminin, en général. Il a des signes et des gestes également expressifs pour désigner les qualités correspondantes aux mots *joli*, *petit*, *grand*, *beau*. Il baise tendrement sa main pour exprimer le sens qu'il attache au mot *aimer*. J'écris sur sa table noire : Qu'est-ce que *vouloir?* Il prend une attitude de désir et de fermeté. J'écris ensuite : Qu'est-ce que *Dieu ?* Il montre l'étendue et l'élévation du ciel et joint ses mains comme pour prier. A cette question : Qu'est-ce que la *vertu?* il prend un air calme, doux, bienveillant, et il témoigne qu'il comprend que la vertu consiste à être bon et à faire du bien aux hommes. J'écris ces mots : Veux-tu *mourir?* Il écrit aussitôt le mot *non*, avec un signe naturel et expressif de répugnance pour la mort, et d'attachement à la vie. Il paraît avoir beaucoup de bon-sens, de promptitude dans la conception, de netteté dans les idées et de mémoire. Il jouit toutes les fois qu'il reçoit une notion nouvelle, et il témoigne naïvement sa joie et sa reconnaissance à son instituteur. Il lui est très-attaché, il ne peut pas vivre content loin de lui, et souffre beaucoup en son absence. Une fois il lui disait pour lui exprimer son affection : Reste avec moi

autant de jours que tu as de cheveux à la tête. Il a plusieurs idées qui nous semblent singulières et qui ne sont que naturelles : Il trouve ridicule que le mot *barbe* soit du genre féminin, et précédé de l'article *la*, tandis que la chose qu'il exprime est un attribut distinctif du sexe masculin. Il ne conçoit pas qu'on puisse adresser le mot *vous* à une seule personne; il tutoie chacun de ceux qu'il voit, dans les phrases qu'il écrit sur sa table noire. Le *singulier* lui paraît appartenir exclusivement à un seul individu isolé, et le *pluriel* à plusieurs. Il a appris à prononcer les sons, mais sans pouvoir en modifier les intonations. Il remarque les articulations des sons et tous les mouvements de la bouche, des lèvres, des dents, du gosier, nécessaires pour produire les différentes inflexions de la voix humaine (1). Il sait distinguer et peindre par des signes expressifs et naturels, propres à la langue même des sourds-muets, les différents objets physiques qui ont frappé ses yeux. Il observe bien et sait exprimer avec précision les choses qu'il voit. Il nomme tous les objets qu'on lui montre. Il connaît parfaitement la valeur des chiffres et commence à faire avec intelligence différentes opérations de calcul. Il sait lire distinctement ce qu'on écrit devant lui, et il écrit lui-même avec la touche ou la craie sur une grande table noire ou sur une ardoise. Son écriture est claire et nette comme ses conceptions. Il écrit aussi, avec la plume et l'encre, comme les autres élèves de l'Institut ; je vois plusieurs de ses cahiers

(1) On peut lire et consulter avec fruit pour l'enseignement élémentaire des langues, et pour former et perfectionner la prononciation, un ouvrage intitulé : *Alphabet raisonné*, par M. *Moussaud*, 2 vol. in-8. Paris 1803.

d'écriture, dans lesquels les caractères qu'il a formés sont bien tracés, liés entre eux et parfaitement lisibles. Je vois également ses collections de phrases, simples, claires, exprimant des notions vraies, qui sont formées par lui avec des mots donnés par l'instituteur : *le papier est léger, le plomb pesant.* Il saisit très-bien les différences entre les objets, leurs noms et leurs qualités. Si on écrit sur sa table noire des mots substantifs, auxquels on ajoute des adjectifs qui ne peuvent leur convenir, comme *règle courbe, faucille droite, neige rouge, sang blanc*, etc., il rétablit aussitôt les épithètes à la suite des noms avec lesquels elles s'accordent, et il efface celles qui ne peuvent offrir qu'un contre-sens. Il comprend les rapports de l'existence et de la possession, et se forme une idée nette des notions exprimées par les verbes *être* et *avoir;* il distingue les trois différents temps, le *passé*, le *présent*, le *futur*, les *trois personnes* tant du singulier que du pluriel dans les verbes, et il caractérise par des signes et des gestes expressifs les pronoms *je, tu, il* ou *elle; nous, vous, ils* ou *elles*. Il fait également la distinction des *deux genres* masculin et féminin, et celles des *trois degrés de comparaison;* du *positif*, du *comparatif* et du *superlatif*. Toutes les nuances les plus fines et les plus délicates du langage sont parfaitement saisies et ingénieusement exprimées par lui. Il s'occupe aussi de la géographie, dont l'étude l'amuse et l'intéresse; il connaît les grands fleuves, les principales chaînes de montagnes, les grandes villes et leurs distances respectives, et s'attache surtout à étudier la carte de la Suisse.

Je lis un petit journal, écrit par ce jeune et inté-

ressant élève, dans lequel est une relation exacte de tout ce qu'il a vu et fait depuis six ou huit mois, et une peinture fidèle et naïve des impressions qu'il a reçues des objets extérieurs. Il continue d'écrire un *Mémorial journalier* dans lequel il se rend compte de sa vie intérieure et extérieure; de ses sentiments, de ses pensées et de ses observations.

Hors des moments consacrés à ses leçons, il aime à s'occuper; il travaille pour la maison, se rend utile à ses parents qui tiennent une petite auberge. Il va chercher le vin à la cave; il sait en distinguer les qualités et les prix et le vend aux étrangers, sans jamais se tromper sur les pièces de différentes monnaies, suisses et françaises, qu'on lui donne et dont il connaît parfaitement la valeur et les rapports. Il a un frère âgé de vingt-quatre ans, sourd-muet de naissance comme lui, mais paresseux et beaucoup moins intelligent, et une sœur de vingt-deux ans, qui entend et parle très-bien, qui jouit de toutes ses facultés, et qui est parfaitement élevée.

Le jeune Charles est associé à la plupart des jeux et des exercices des élèves de l'Institut; M. Naëff, son instituteur, profite avec sagacité des exemples du développement des enfants, modifié à l'infini pour chacun d'eux suivant leur nature individuelle, que lui présente la nombreuse famille de Pestalozzi; il fournit à son tour, par le tableau de la marche et des progrès de son élève, des sujets d'expériences et d'observations, que Pestalozzi et ses collaborateurs, toujours occupés de l'enfance et de l'humanité, ne laissent point échapper et savent appliquer judicieusement à leur Méthode d'éducation (1).

(1) M. Naeff se propose d'aller dans quelque temps à Paris sol-

DOUZIÈME CARACTÈRE DISTINCTIF.

Éducation industrielle, ou préparatoire pour l'industrie et pour les arts et métiers, et spéciale sous ce rapport.

On doit remarquer trois choses, en examinant dans l'Institut sa *direction industrielle*, ou préparatoire pour l'industrie, qui forme un des caractères spéciaux de la Méthode :

1°. Ce qui est essentiellement distinctif dans la Méthode elle-même, et dans l'instruction donnée aux enfants, pour développer en eux l'*esprit d'industrie;*

2°. La manière dont la vie intérieure est organisée dans l'Institut, pour que les enfants apprennent à borner leurs désirs, à satisfaire eux-mêmes à leurs besoins, à ceux des personnes qui les entourent, et aux besoins de la maison en général, considérée comme leur propre famille;

3°. Les moyens d'application, qui leur sont fournis par la nature même de leurs amusements et de leurs travaux particuliers.

Sous le *premier point de vue*, la Méthode tend à rendre les enfants inventeurs dans toutes les sciences qu'elle leur enseigne, et dont elle les exerce à trouver d'eux-mêmes les éléments. Comme la culture élémentaire intérieure s'attache à diriger et à développer l'activité intérieure de l'esprit, en la fixant sur les perceptions que font naître les objets de la nature; de même, l'éducation pour l'industrie, résultat d'une

liciter et recueillir les conseils et les leçons de notre célèbre abbé *Sicard*, et s'instruire auprès de lui, en observant la nature et les effets de ses savantes et ingénieuses méthodes, dans son intéressante Institution des sourds-muets. (*Note* de la première édition. 1812.)

sorte de culture extérieure des facultés humaines, s'attache à diriger et à développer l'activité extérieure du corps, secondée par l'intelligence, et appliquée aux objets que la nature lui présente.

La Méthode, par ses principes et leur application pratique, exerce à la fois une influence salutaire sur les moyens physiques, moraux et intellectuels, considérés isolément, sur leur ensemble et sur leur emploi. Dans la série particulière des *moyens intellectuels*, elle influe également sur ceux qui tiennent à l'action intérieure de l'intelligence, et sur les moyens artificiels extérieurs qui tiennent au perfectionnement des organes, et qui se rattachent au développement des forces du corps.

Quant aux *moyens physiques*, l'instruction gymnastique, donnée par la Méthode, établit des fondements solides et procure des habitudes salutaires pour toutes les professions qui exigent soit de la force et de la vigueur, soit de l'adresse et de l'agilité. Cette instruction gymnastique s'applique à toutes les leçons et à tous les exercices : elle s'occupe constamment, avec une sollicitude bienfaisante, de la position du corps, de celle des mains, de tous les mouvements propres à fortifier les muscles, les membres, les organes des sens, les poumons, la poitrine et tous les organes physiques intérieurs et extérieurs.

Quant aux *moyens moraux*, la culture ou direction donnée par la Méthode fait naître cette tranquillité d'âme, ce contentement pur, cette satisfaction intérieure, douce et délicieuse, principe nécessaire de toute activité soutenue, de toute espèce de succès, et du vrai bonheur. Sans cette tranquillité de l'esprit et de l'âme, aucune félicité n'est possible dans la vie

domestique ni publique. L'homme est privé d'une partie de ses forces naturelles; sa puissance physique et intellectuelle ne peut prendre un libre essor et un entier développement. Comme on fait étudier et travailler les enfants par la double impulsion de leur attachement pour les instituteurs, et de leur propre intérêt ou du désir de leur bien-être, par affection et par raison, les sentiments réunis de l'amour, du besoin et du devoir deviennent chez eux une base morale de l'esprit d'industrie; tandis que la capacité de raisonner, de calculer et de dessiner fournit la base générale intellectuelle.

On ne saurait imaginer combien est riche et féconde la série des moyens du développement moral qui ont leur source dans les sentiments de la piété filiale, de la tendresse fraternelle, de l'amitié, de l'esprit de famille, premiers germes de tout sentiment de patriotisme et d'amour de l'humanité, de toute pensée généreuse, de toute conception large, noble, étendue, élevée. Sans ce principe d'élévation morale, qui tient à la première formation du cœur, l'homme rampe; toutes ses facultés se détériorent; son corps et son esprit ont beau être cultivés : leur culture demeure imparfaite, nulle, stérile et morte.

Toutes les professions sociales ont également besoin de ce principe vivifiant de la moralité qui s'insinue dans tout ce qu'elles font, qui communique, dans chacune d'elles, aux ouvrages les plus matériels, un caractère d'élévation, de noblesse, de pureté, de perfection.

C'est le cœur qui a donné à tout ouvrage humain le véritable sceau de l'humanité. L'esprit seul ne suffit pas. Une sorte de sainteté d'existence, à la-

quelle l'esprit, l'art et le métier même doivent être soumis, les ennoblit également et s'imprime dans toutes leurs productions. Le cœur seul, avec un esprit médiocre ou peu cultivé, conservera plus, dans les ouvrages mêmes purement manuels de l'homme, ce caractère primitif, noble et élevé, qui appartient à l'humanité, qu'un esprit supérieur, dénué de l'appui des sentiments du cœur et d'une sorte d'inspiration morale. C'est au foyer sacré de l'âme que tout véritable génie peut et doit s'allumer; c'est de là qu'émanent, comme d'une source pure et féconde, la chaleur et la vie, répandues dans toutes les actions humaines, qui autrement ne respirent pas, et sont, pour ainsi dire, inanimées.

Quant aux moyens du *développement intellectuel*, dont les uns sont puisés dans l'intérieur de l'homme, dont les autres, appliqués au dehors, consistent dans l'invention des ressources artificielles qu'il ajoute à ses ressources naturelles, la Méthode qui s'attache dans toutes ses parties à former des têtes essentiellement logiques, fournit, par les trois branches d'instruction élémentaire, du *langage*, du *calcul*, des *rapports des formes* ou de la *géométrie*, trois bases des ressources intellectuelles intérieures et des moyens artificiels extérieurs.

L'étude des *éléments de la langue* s'unit à l'habitude d'observer, de raisonner, de penser.

L'*enseignement élémentaire du calcul* est également un cours positif et pratique de logique, ou de l'art d'observer, de raisonner, de penser, qu'on peut regarder comme l'instrument universel de toutes les sciences et de toutes les affaires, et qui s'applique à la fois à toutes les opérations de l'intelli-

gence et à toutes les actions du corps. Il en résulte pour l'enfant la facilité de suivre, sans s'égarer, avec une force de tête et une présence d'esprit peu communes, avec une promptitude et une sûreté de jugement soutenues, les séries de raisonnements même les plus composées et les plus abstraites, quelles qu'en soient les applications, et les parties les plus compliquées de toute espèce de mécanisme.

L'instruction première des *rapports des formes* ou de la *géométrie* donne en quelque sorte à l'œil et à la main ces mêmes habitudes logiques d'observation exacte et rigoureuse, d'attention fixée sur les objets pour en pénétrer le fonds et l'essence, de justesse et de sagacité pour en démêler les différences et les rapports, que les deux autres branches d'instruction des langues et du calcul ont spécialement données à l'esprit. La Méthode considère et traite chaque enfant comme un être doué par son organisation d'une capacité particulière pour les sciences et pour les arts : elle voit en lui une sorte d'instrument universel, dont la destination est d'agir sur la nature, suivant l'impulsion qu'il reçoit : elle s'attache à donner à chaque faculté le degré de culture et de perfection dont elle est susceptible : son principe fondamental de faire parcourir, dans chaque espèce d'étude, un certain nombre de degrés successifs et très-rapprochés, dont chacun prépare celui qui doit suivre, sans que jamais on néglige aucun degré intermédiaire, fortifie les dispositions naturelles et donne d'avance des points d'appui solides, des ressources réelles, des méthodes pratiques, qui permettent de suivre avec succès une direction industrielle, quelle qu'elle soit, en y appliquant le

même développement toujours progressif de ses facultés.

Les avantages de cette culture élémentaire établie par la Méthode ne consistent pas dans son influence sur les professions spéciales et isolées, mais dans l'influence qu'elle exerce sur la formation de l'*esprit d'industrie* en général, sur le développement de son énergie et sur l'ensemble des professions qu'il embrasse. Cette énergie se répand ensuite, comme une séve abondante et substantielle, dans toutes les branches des sciences ou des arts que l'élève est appelé à parcourir, et dans toutes les directions dans lesquelles il est conduit par sa vie sociale.

Cet esprit général d'industrie, principe de vie et d'action, source de forces et de moyens d'application multipliés et variés à l'infini, réside essentiellement, comme on vient de le démontrer, dans l'*esprit de logique, de calcul* et *de connaissance des formes* donné par l'instruction élémentaire de l'Institut. Les élèves de la Méthode sont essentiellement *logiciens, calculateurs* et *géomètres*.

Sous le *second point de vue*, l'industrie domestique, qui manque souvent de moyens et d'objets dans le cercle ordinaire de la famille, trouve ici une sphère plus étendue et des moyens d'application plus riches et plus variés. En même temps, le principe moral du sentiment qui excite l'industrie est nourri et développé, comme au sein de la famille. L'organisation de la vie intérieure de l'Institut dispose chaque enfant, non-seulement à savoir se suffire à lui-même, pour la plus grande partie de ses besoins personnels et journaliers, mais à s'occuper des affaires de la maison, comme des siennes propres,

à rendre toute sorte de bons offices à ses instituteurs et à ses camarades; ils offrent le tableau d'une famille bien unie, dont tous les membres, nourris dès l'enfance dans la douce habitude de s'aimer, sont toujours portés à confondre leurs intérêts et à s'aider mutuellement. Une table simple, mais saine et abondante, à laquelle président la tempérance et la frugalité, dont la fatigue et le travail, l'appétit et la gaîté assaisonnent tous les mets; des vêtements simples et commodes, qui laissent au corps sa liberté naturelle et son entier développement; une continuelle activité, au moyen de laquelle les élèves, exerçant toujours leurs forces sans jamais les épuiser, travaillent réellement plus que dans aucune autre école; l'esprit de famille et d'union, qui fait regarder l'Institut lui-même comme la maison paternelle, le chef de l'établissement comme un véritable père, les jeunes instituteurs et les autres élèves comme des frères; le soin laissé aux enfants de tenir avec ordre et propreté leurs chambres à coucher, leurs salles d'étude, leurs effets d'habillement, les instruments de leurs travaux et de leurs jeux, les petits jardins qu'ils ont en propriété, ou les carrés de terre mis à leur disposition et les ustensiles dont ils font usage pour les cultiver : toutes les habitudes puisées dans leur existence journalière concourent, avec le mode et les objets de leur instruction, à développer en eux le véritable *esprit d'industrie*, premier germe de toute création noble et utile dans les sciences et dans les arts.

Enfin, sous le *troisième point de vue*, les amusements et les travaux particuliers des élèves fournissent à la fois des aliments et des moyens continuels

d'application, appropriés à cet esprit d'industrie qu'on éveille et qu'on développe dans toutes les parties de l'éducation et de l'instruction. Les promenades au sein des montagnes, dans lesquelles on fait des collections de minéraux, de plantes et d'insectes; le soin minutieux que prennent les élèves d'observer tous les objets de la nature, d'étudier les qualités des différentes productions qui se trouvent sous leurs yeux ou dans leurs mains et les divers usages que l'homme en peut faire; la culture de leurs petits jardins; les essais souvent heureux par lesquels ils composent d'imagination, dessinent et quelquefois fabriquent eux-mêmes les outils et les ustensiles dont ils désirent faire usage, donnent une direction déterminée et une application immédiate aux premières idées relatives à l'industrie, qui naissent du fonds même de leur éducation et de l'organisation de leur vie habituelle. Quelques élèves vont travailler en ville, comme apprentis, chez des menuisiers, des mécaniciens, des tourneurs, des horlogers. Les jeunes filles de l'Institut font elles-mêmes leurs robes, leurs coiffures, des boîtes en paille, des ouvrages de différentes sortes, qui forment, développent et prouvent leur goût et leur adresse. On ne peut remarquer, sans en être touché, l'activité, la sollicitude, le zèle religieux avec lesquels plusieurs d'entre elles se livrent aux détails de l'économie domestique et de l'administration intérieure de la maison. C'est toujours le sentiment et l'esprit de la famille qui inspirent cette activité et qui donnent un caractère et un but moral à toutes les actions.

C'est ainsi que la nature, le mode et les objets de

l'instruction, la vie intérieure et domestique de l'établissement, les moyens d'application offerts aux enfants par leurs amusements et leurs travaux journaliers, constituent le caractère spécial d'*éducation industrielle*, ou du moins préparatoire pour l'industrie et pour les arts et les métiers.

TROISIÈME CLASSE OU SECTION.

MOYENS SPÉCIAUX D'EXÉCUTION.

PREMIER MOYEN SPÉCIAL.

Point ou très-peu de livres ; l'enfant est son livre à lui-même : il agit au lieu de lire.

Le caractère général des *moyens d'exécution*, propres à la Méthode, consiste en ce qu'ils sont tirés par elle du sein même de ses éléments et du fonds des choses. L'instituteur et l'élève, dans leurs rapports mutuels, concourent à se former l'un par l'autre. Leur développement est le résultat de l'action et de la réaction continuelles qui existent entre eux. Le moyen du développement du corps est également fourni par le corps lui-même; celui du développement de l'intelligence, par son action libre et spontanée et par sa propre nature; celui du développement de l'âme, par l'exercice de ses facultés. Ces vérités sont une suite nécessaire du principe qu'on a posé : que *l'enfant s'élève, en quelque sorte, lui-même*, ou que *la Méthode est une véritable éducation de l'enfant faite par lui-même*, dans laquelle l'instituteur n'est que le moyen extérieur du développement et de l'instruction (voyez le *quatrième principe*). On trouve ici l'application et les moyens d'exécution de ce principe ou le premier chaînon auquel ils se rattachent. L'enfant lui-même est son premier livre élémentaire, toujours ouvert devant ses yeux, qui lui fournit la matière et le sujet de son instruction. Il est excité indirectement par son in-

stituteur et par l'esprit et la marche de la Méthode, de manière qu'il fait, sans le savoir, ses livres élémentaires; il agit au lieu de lire.

Point ou très-peu de livres. L'usage des livres, pour donner les bases de la première instruction, est plus dangereux qu'utile. Cette méthode de faire lire pour apprendre est à la fois fastidieuse, stérile, passive; elle favorise la paresse, engourdit l'esprit au lieu de l'exciter, et ne produit aucun bon résultat. Il s'agit moins de meubler la mémoire des enfants que de former en eux le sens intellectuel et moral. Il faut, avant de leur donner un enseignement direct et positif, perfectionner en eux l'instrument avec lequel on s'instruit.

« En ôtant, dit l'auteur d'*Émile*, tous les devoirs « des enfants, j'ôte les instruments de leur plus « grande misère, savoir, les livres. La lecture est le « fléau de l'enfance, et presque la seule occupation « qu'on sait lui donner. A peine à douze ans mon « élève saura-t-il ce que c'est qu'un livre..... Sans « étudier dans les livres, l'espèce de mémoire que « peut avoir un enfant ne reste pas pour cela oisive : « tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend le frappe, « et il s'en souvient. C'est dans le choix de ces ob- « jets, c'est dans le soin de lui présenter sans cesse « ceux qu'il peut connaître, et de lui cacher ceux « qu'il doit ignorer, que consiste le véritable art de « cultiver en lui cette première faculté; et c'est par « là qu'il faut tâcher de lui former un magasin de « connaissances qui servent à son éducation, du- « rant la jeunesse, et à sa conduite dans tous les « temps..... Je hais les livres, dit encore Rousseau; « ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait

« pas..... Si l'on peut inventer une situation où tous « les besoins naturels de l'homme se montrent d'une « manière sensible à l'esprit d'un enfant, et où les « moyens de pourvoir à ces mêmes besoins se déve- « loppent successivement avec la même facilité, c'est « par la peinture vive et naïve de cet état qu'il faut « donner le premier exercice à son imagination... « Pour le rendre judicieux, il faut bien former ses « jugements, au lieu de lui dicter les nôtres... Il ne « doit rien apprendre dans les livres de ce que l'ex- « périence peut lui enseigner..... Sans contredit, « on acquiert des notions bien plus claires et bien « plus sûres des choses qu'on apprend ainsi de soi- « même que de celles qu'on tient des enseignements « d'autrui (ou de la lecture); et, outre qu'on n'ac- « coutume point sa raison à se soumettre servile- « ment à l'autorité, l'on se rend plus ingénieux à « trouver des rapports, à lier des idées, à inventer « des intruments, que quand, adoptant tout cela « tel qu'on nous le donne, nous laissons affaisser « notre esprit dans la nonchalance... L'avantage le « plus sensible de ces lentes et laborieuses recher- « ches est de maintenir, au milieu des études spé- « culatives, le corps dans son activité, les membres « dans leur souplesse, et de former sans cesse les « mains au travail et aux usages utiles à l'homme... « Au lieu de coller un enfant sur des livres, si je « l'occupe dans un atelier, ses mains travaillent au « profit de son esprit... Nos premiers maîtres de « philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux « (notre raison qui nous apprend à les diriger). « Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous « apprendre à nous servir de la raison d'autrui;

« c'est nous apprendre à beaucoup croire et à ne « jamais rien savoir... »

Nous avons accumulé les citations de Jean-Jacques pour nous fortifier de son opinion et des raisons qu'il expose, en montrant la *supériorité de l'instruction donnée par les objets eux-mêmes sur celle qui n'est puisée que dans les livres*, dans lesquels on apprend plutôt à croire qu'à inventer. L'enfant n'a pas besoin de lire pour se former des notions exactes sur lui-même et sur les rapports qui le touchent personnellement; il lui suffit d'observer son corps et de mettre en action ses propres facultés. Il se voit, se sent, se juge tel qu'il est; il mesure et apprécie ce qu'il peut; il apprend ce qu'il doit. Cette instruction s'obtient sans le moyen des livres, dont l'usage prématuré ne ferait que rendre l'esprit de l'enfant paresseux et inactif, et le priverait à la fois de l'*intuition* ou de la vue intellectuelle, claire et distincte, de chacune des choses qu'il doit étudier et connaître, et de l'action ou de l'exercice de ses facultés. Ce moyen spécial, et en grande partie négatif, de la Méthode s'applique à toutes les branches de l'enseignement élémentaire.

Rien ne serait plus ridicule, plus absurde et plus contraire à l'esprit de la Méthode que de mettre les livres mêmes dans lesquels elle est développée, et les ouvrages de Pestalozzi, entre les mains de ses élèves, pendant la première époque de leur instruction. C'est l'instituteur auquel ces livres sont destinés, qui doit en faire usage et en appliquer les principes. Mais lui-même ne sera capable de bien instruire qu'autant qu'il oubliera le livre et le mode ou la forme de l'enseignement, en présence de son

élève, pour imprimer à l'esprit de l'enfant une telle action que celui-ci lui fournisse de lui-même tout ce qu'il lui faut pour le bien instruire (1).

La seule connaissance mécanique des lettres et des mots, comme instruments de la lecture, donne lieu à une exception pour l'élève de l'École primaire. Mais la lecture, faite dans la vue d'acquérir des connaissances, ou d'étendre son instruction, ne peut commencer que dans l'École secondaire. Dans celle-ci, l'élève doit d'abord apprendre comment il lui convient de lire, pour en tirer le meilleur parti possible, les ouvrages qui ont traité des objets dont il s'occupe, afin d'ajouter aux instructions qu'il reçoit de vive voix, celles qu'il peut puiser dans les écrits des hommes instruits, morts ou absents.

L'élève de l'*École primaire* doit apprendre tout de ceux qui peuvent lui parler, qui sont immédiatement dans sa sphère et en contact avec lui. Il ne reçoit et ne peut recevoir d'autres leçons que celles qu'on lui donne de vive voix.

(1) Ainsi, l'acteur qui viendrait, un livre à la main, débiter froidement son rôle, ne produirait qu'avec peine un effet médiocre; mais, s'il fait oublier l'auteur, le théâtre et lui-même, s'il peut s'identifier avec le personnage qu'il représente, s'il sait éprouver d'abord, puis exprimer avec vérité, avec énergie, les sentiments, les passions qui conviennent au caractère et à la situation de ce personnage; alors il émeut le spectateur, il l'échauffe, il le transporte : il exerce sur lui, par la magie de son art, la même puissance qu'exercerait la nature elle-même, s'il s'agissait d'un fait véritable, au lieu d'une action représentée. Telle était l'influence de l'admirable talent de notre Talma, dont la physionomie mobile, les traits expressifs, le son de voix tour à tour énergique, fier, tendre, passionné, toujours naturel et vrai, toujours puisé dans la profondeur des sentiments qu'il devait peindre, et dont il était pénétré, produisaient une impression forte, générale, irrésistible, et réussissaient à réveiller la nature presque étouffée dans des âmes blasées, qui s'étonnaient elles-mêmes des émotions nouvelles qu'elles éprouvaient.

L'élève de l'*École secondaire*, dont les connaissances s'étendent au delà des bornes de son horizon et de ce qui touche immédiatement ses sens, doit, par ce motif, puiser une partie de son instruction dans les écrits des hommes éclairés qui sont morts ou absents, et qui lui ont, pour ainsi dire, légué les résultats de leurs recherches et de leurs travaux. Il peut s'appliquer alors ces paroles de l'Allemand Herder: *Ici Platon est debout devant moi; c'est là que j'entends les questions insinuantes et amicales de Socrate.* Tous les hommes instruits des temps anciens et modernes, qui ont vécu avant lui, renaissent en quelque sorte pour lui donner des leçons de tout genre, qu'il est devenu capable de saisir et d'approprier à son usage. La lecture n'est maintenant profitable et salutaire, que parce qu'elle est employée dans la véritable époque qui lui convient, et à l'âge où elle doit fournir à des esprits bien préparés des aliments sains et nutritifs, que nos jeunes élèves peuvent digérer et assimiler à leur propre substance.

La Méthode considère uniquement les livres comme des instruments qui doivent être toujours relatifs aux connaissances que reçoivent les élèves. Le cercle de la lecture de l'enfance devrait donc être borné aux objets dont elle s'occupe essentiellement et nécessairement; mais il n'existe peut-être aucun livre dont l'auteur ait su se renfermer dans ces étroites limites.

Avant d'arriver à la lecture, il importe de former et de perfectionner l'organe de la voix par l'action même de la voix. L'alphabet enseigné complétement de mémoire, en sorte qu'on fasse prononcer distinctement l'un après l'autre tous les sons élémentaires,

facilite beaucoup l'étude de l'alphabet écrit, qui n'exige alors que peu de leçons.

Le *Manuel des Mères*, premier livre élémentaire de la Méthode, est destiné à présenter les premiers éléments de conversation convenables pour les enfants : ceux-ci ne doivent parler que sur les choses qu'ils connaissent parfaitement, et qui sont à leur portée. Le cercle ou l'horizon de leurs connaissances et la sphère de leurs actions et de leurs expériences journalières s'étendent peu à peu par une gradation insensible.

Il faut donner aux mères des moyens simples et faciles d'apprendre aux enfants à bien parler, de leur faire décomposer tous les sons de la langue, dans leurs six premières années. On peut ainsi substituer peu à peu, à l'instruction primaire des écoles, les entretiens des mères de famille habilement dirigés vers le même but.

Les enfants des écoles ordinaires savent souvent lire et ne savent point parler : ils ne distinguent pas les sons; ils ne donnent aucune force d'expression aux signes qui servent à la communication des idées. Ici la lecture est d'abord employée, comme la conversation, à développer les organes de la parole : dans un degré plus avancé, elle sert à fortifier les connaissances positives dont l'élève a déjà reçu les éléments.

SECOND MOYEN SPÉCIAL.

Point ou très-peu d'images et de figures des objets : la Nature est le grand modèle qui se grave successivement dans l'esprit.

C'est encore ici un moyen négatif, comme le précédent, du moins par la manière dont il est pré-

senté. De même qu'on rejette les livres, en appliquant le premier moyen spécial de la Méthode, pour leur substituer l'homme ou l'enfant lui-même; notre second moyen, qui traite de la nature pour la faire servir à l'enseignement, et qui la substitue aux objets auxiliaires employés vulgairement dans l'éducation, rejette les *dessins* ou les images. L'objet lui-même se dessine dans les yeux de l'enfant: il se peint en quelque sorte, se reproduit, se grave, se crée une existence intellectuelle dans son esprit.

On emploie, pour l'instruction, d'après la Méthode, la nature même, les objets réels, au lieu de leurs figures, qu'employait Coménius dans ses ouvrages élémentaires, pour rendre ces objets visibles et sensibles aux enfants. La Méthode de Coménius, qui consiste à leur offrir les dessins ou les représentations des choses qu'on veut leur faire connaître, est aussi différente de celle de Pestalozzi, qui consiste à montrer les choses elles-mêmes, que la simple image diffère de l'objet qu'elle représente, ou l'ombre de la réalité.

Comme, par rapport à son propre développement et à l'étude de *ce qu'il est*, de *ce qu'il peut*, de *ce qu'il doit*, ou de sa nature, de ses facultés et de ses devoirs, l'enfant est à lui-même son moyen d'instruction (1), (vérité développée dans le chapitre précédent) : par rapport aux objets extérieurs, ce sont les objets mêmes placés devant ses yeux, au lieu de leur représentation artificielle, qui deviennent les moyens de son instruction. Par ce motif, on le fait exister, autant qu'il est possible, dans la nature

(1) Il pratique ce qu'il doit apprendre; il s'en pénètre et l'apprend mieux.

elle-même, qui devient le théâtre de ses observations, de ses expériences, le grand laboratoire dans lequel il reçoit ses leçons, et à la fois le maître qui enseigne, et la matière de l'enseignement. « Ne substi-« tuez jamais, dit Rousseau, le signe à la chose, que « lorsqu'il vous est impossible de la montrer. Car le « signe absorbe l'attention de l'enfant et lui fait ou-« blier la chose représentée. » Dans l'étude des caractères de l'alphabet, les enfants s'attachent souvent aux figures et oublient les lettres. La Méthode, qui veut prendre la nature seule pour modèle au lieu d'avoir recours aux représentations artificielles des objets, et aux images qu'on emploie dans l'instruction ordinaire, rejette absolument le dessin comme moyen général d'apprendre d'autres choses. Elle veut que l'enfant étudie les minéraux, les plantes, les insectes, tous les objets placés autour de lui, dans ces objets eux-mêmes, et non dans des livres et dans des figures dessinées ou gravées. Chaque élève fait, pour son propre usage, les descriptions et les figures des objets qu'il doit étudier : il s'habitue à la justese du coup d'œil, à l'exactitude et à la précision dans l'observation. Le *Dessin*, admis au nombre des objets directs d'enseignement, devient alors, comme art particulier, le moyen de développer dans les élèves le sentiment du beau ou le goût, et de les préparer pour les beaux-arts. Le cours de dessin est parfaitement organisé, sous ce rapport, dans l'Institut, et les enfants se livrent à ce genre d'étude avec plaisir et avec fruit (1).

(1) Les deux jeunes professeurs de dessin, MM. Egger et Ramsauer, tous deux élèves de Pestalozzi, dirigent les exercices de cette branche d'enseignement, d'après une méthode originale,

TROISIÈME MOYEN SPÉCIAL.

Toutes les instructions sont des exercices.

Tout est fondé sur l'action, dans la Méthode : d'abord, parce que les éléments des connaissances et leurs développements progressifs sont trouvés par l'enfant lui-même ; en second lieu, parce qu'il produit aussi les signes représentatifs des objets, et les instruments qui servent à ses productions. Il est obligé de rendre visible et sensible ce qu'il a conçu. En calculant, l'élève fait lui-même sa table d'unités ; il produit la matière de ses compositions. Il trace de même les différentes formes élémentaires, qui servent de base à ses premières notions de géométrie. Il compose, sous l'œil et avec l'aide du maître, ses cartes géographiques, qui, d'abord extrêmement simples, et destinées à indiquer seulement la direction des chaînes de montagnes, le cours des grands fleuves, la position de quelques villes importantes,

vraiment créatrice, qui sera développée dans le tableau des cours donnés à l'Institut. Cette méthode paraît propre à exercer et à former à la fois l'œil et la main, le jugement et l'imagination, le goût et le sentiment du beau. Les enfants, par les figures qu'ils tracent à volonté, expriment souvent des idées très-heureuses et manifestent leurs dispositions et la nature de leur talent. On trouve même que le caractère de chaque élève, énergique ou faible, froid ou ardent, se révèle et se peint jusqu'à un certain point dans ces esquisses volontaires, produits libres et spontanés de son imagination et de son goût. Cette partie morale d'observation, liée à l'instruction, a été parfaitement saisie par les jeunes instituteurs, qui étonnent souvent les hommes de l'art, auxquels ils exposent leur manière d'enseigner par la justesse de leur coup d'œil pour distinguer et apprécier les divers genres de mérite et les nuances de talent et de caractère dans les productions de leurs élèves, par la sagacité de leurs remarques, et par la précision des résultats qu'ils savent indiquer et obtenir.

deviennent ensuite plus compliquées et offrent un plus grand nombre de divisions et d'indications positives, à mesure que ses connaissances s'étendent et se fortifient. On suit exactement la même marche, dans chaque espèce d'étude.

Cette règle constante, qui substitue partout l'enfant lui-même et son expérience personnelle aux livres, la nature et les objets à leurs images, enfin des exercices, des actions et des faits aux raisonnements et aux abstractions, se retrouve et s'applique dans toutes les parties de l'éducation et de l'enseignement, et dans les trois grandes branches physique, morale et intellectuelle. Chacune d'elles a sa gymnastique particulière, ou ses exercices destinés à former les facultés qui lui sont propres. On considère et on emploie l'*action* dans tous les sens et de toutes les manières. Quant à la nature, l'enfant fait par lui-même des collections, des observations, des expériences. Quant à l'instruction proprement dite, il apprend moins qu'il ne s'exerce; il pratique plus qu'il n'étudie.

Toutes les parties de l'éducation et de l'instruction sont mises en action, et comme vivantes et animées. L'élève est acteur en apprenant. Rapprochons encore la Méthode pratique de Pestalozzi de la belle théorie de J. J. Rousseau :

« Le talent d'instruire, dit l'auteur d'*Émile*, est « de faire que le disciple se plaise à l'instruction. Or, « pour qu'il s'y plaise, il ne faut pas que son esprit « reste tellement passif à tout ce que vous lui dites, « qu'il n'ait absolument rien à faire pour vous en- « tendre. Il faut que l'amour-propre du maître laisse « toujours quelque prise au sien; il faut qu'il se puisse

« dire : je conçois, je pénètre, j'agis, je m'in-
« struis.... D'un fait il tire une maxime; et l'expé-
« rience, qu'il eût bientôt oubliée, se grave dans
« son jugement. Il n'y a point de connaissance mo-
« rale (ni même d'aucune espèce) qu'on ne puisse
« acquérir par l'expérience d'autrui, ou par la
« sienne. »

Il convient de faire ici remarquer un moyen propre à la Méthode, qui aurait pu fournir la matière d'un chapitre séparé, mais qui rentre dans le sujet de celui-ci et du chapitre suivant. Une de ses lois constitutives est de faire agir et marcher ensemble un certain nombre d'enfants, par une sorte de mouvement militaire rhythmique. Les enfants s'inspirent, s'échauffent, s'animent les uns les autres, par l'effet d'une action et d'une réaction mutuelles, ou d'une commotion rapidement communiquée, et, pour ainsi dire, électrique. Chacun d'eux s'oublie lui-même et se voit dans ses camarades. La Méthode, dans ce qu'elle fait exécuter en commun, présente dans l'enseignement et dans l'éducation une image de la tactique et des évolutions militaires, qui font marcher et agir plusieurs hommes réunis, comme s'ils ne formaient qu'un seul corps et s'ils n'avaient qu'un même principe de vie, une seule âme, une seule volonté. C'est ici le résultat moral, plus encore que l'action mécanique, rendue commune à tous dans le même temps, qu'il importe de considérer. A l'armée, chaque soldat sent un autre lui-même dans ses camarades. La confiance est doublée, centuplée par l'élan qui résulte, pour chaque individu, de la conscience des forces des autres identifiées aux siennes. Telle est

aussi la commotion électrique de l'enthousiasme dans une grande assemblée, où toutes les mains sont levées à la fois, où toutes les voix réunies font entendre un seul cri, prononcent un même serment. C'est ainsi que, par le mode d'instruction, développé dans le chapitre qui va suivre, chaque élève devant répéter à haute voix les leçons du maître, le même son reproduit en mesure par tous les élèves d'une même classe, les mêmes mots, les mêmes phrases prononcés en chœur les associent tous à la même instruction (voyez le *quatrième moyen*). Si l'un d'eux répète ou prononce mal, l'oreille de tous est frappée d'un son discordant qui fait sentir aussitôt qu'il s'est trompé. Le mouvement général entraîne chaque individu : les actions individuelles sont tournées au profit de tous. Il est des choses qui doivent être fait s individuellement, pour que chacun éprouve et applique ses forces; il en est d'autres que les enfants doivent faire en commun, pour que chacun oublie sa personnalité.

QUATRIÈME MOYEN SPÉCIAL.

Emploi de plusieurs facultés et de plusieurs organes exercés à la fois.

Même dans les éducations ordinaires, on emploie à la fois plusieurs organes et plusieurs facultés. Mais, comme on ne traite pas les objets avec la même clarté, avec la même simplicité, ni avec la même profondeur, les habitudes qui en résultent, et qui n'ont pas été perfectionnées isolément dans toute leur étendue, ne peuvent être aussi sûres, ni aussi complètes. Dans la Méthode, au contraire, tout ce

qui exerce l'esprit occupe aussi le corps et les sens.

La manière dont chaque objet d'enseignement est présenté procure une satisfaction intérieure, une sorte d'émotion calme, douce, profonde, qui donne à la fois plus de sérénité à l'âme et plus de clarté à la vue intellectuelle ou à l'esprit. L'enfant est gai, content, heureux. L'objet de son étude et de son activité est, dans le même instant, une source de ses plaisirs, un objet de son amour et de sa reconnaissance. Le *corps* est occupé, exercé, tenu toujours en action; l'*intelligence* est éveillée, excitée, fortifiée; le *cœur* s'épanouit, s'échauffe, se développe. Cette harmonie parfaite dans toutes les parties du développement du corps, de l'esprit et de l'âme s'étend et s'applique à l'ensemble de l'éducation et à toutes les branches de l'instruction.

Par exemple, dans les *exercices du corps* et dans les leçons de gymnastique pratique, plusieurs membres sont exercés à la fois, et aucune des facultés, ni aucun des organes physiques n'est négligé (1).

Dans l'*étude des langues*, plusieurs organes sont mis simultanément en action. La manière même de donner des leçons, par laquelle tous les enfants sont exercés en même temps, est infiniment préférable, sous ce rapport, aux manières ordinaires d'enseigner, qui ne s'adressent qu'à un seul élève à la fois. Ici l'instituteur trace sur une grande table

(1) On se propose de développer, dans le *Tableau général des cours de l'Institut*, la marche particulière suivie pour l'*enseignement* et les *exercices gymnastiques*, dirigés avec beaucoup d'intelligence et de succès par le jeune instituteur déjà nommé, M. Ramsauer, ainsi que l'*instruction* et les *exercices militaires*, parfaitement dirigés par M. Knusert.

noire, exposée aux regards de toute la classe, les lettres ou caractères de l'alphabet, les mots ou les phrases, les chiffres ou figures de nombres, les formes, qui sont les objets de l'enseignement. Chaque élève les reproduit sur une ardoise qu'il a devant lui. Donc, la vue et la main de tous les élèves sont fixées et occupées. L'instituteur prononce à haute voix le nom qu'exprime le mot ou le signe tracé sur la table noire; les enfants répètent en chœur le même nom, ou la phrase entière que le maître a fait entendre. Donc, ils exercent encore à la fois, indépendamment de l'*œil* et de la *main*, le sens de l'*ouïe* et l'organe de la *voix*, et surtout la *force* d'*attention*, qu'il est si important de faire naître et de cultiver chez les enfants (1).

Quant au cœur, les sentiments de l'amour, du respect, de la confiance, de la soumission, en un mot toutes les modifications des affections de l'âme, par lesquelles elle révèle ses mystères, son élévation, sa noblesse, sa pureté; les émotions douces et tou-

(1) Voyez, dans l'*Essai général d'Éducation*, déjà cité, *première partie*, pages 61 et suiv. jusqu'à la page 65 (et *seconde édition*, pages 115-119), les développements d'un mode particulier d'enseignement, appliqué avec succès dans une des écoles primaires du faubourg Saint-Antoine, à Paris. Ce mode d'enseignement, applicable à la fois à l'étude des langues, à la lecture et à l'écriture, à la géométrie, au dessin, au calcul, à l'histoire naturelle, à la géographie, au chant et à la musique, etc., est exactement le même que celui inventé et pratiqué par Pestalozzi, et avait, je crois, été apporté à Paris par un des jeunes instituteurs formés auprès de lui. Il réunit les avantages d'occuper et d'exercer en même temps *quatre organes* chez les enfants :

1°. L'*œil* qui, étant fixé sur la grande planche noire placée au point central de la classe, observe et retient la forme des lettres, des chiffres ou des autres signes de la science qu'on étudie;

2°. L'*oreille* qui recueille attentivement les sons résultant de la

chantes, dont elle est susceptible, qui se suivent l'une après l'autre dans différentes directions, se produisent à la fois ou successivement chez les élèves de l'Institut, et se fondent en quelque sorte dans leur existence habituelle et journalière.

CINQUIÈME MOYEN SPÉCIAL.

INSTRUCTION MUTUELLE, également favorable au développement du cœur et de l'esprit. Les élèves les plus instruits sont chargés d'enseigner ce qu'ils savent déjà aux élèves moins avancés.

L'idée principale de Pestalozzi de faire d'un enfant l'instituteur d'un autre, ou d'organiser l'*instruction mutuelle* entre ses élèves, paraît à la fois utile au développement du cœur et à celui de l'esprit, et forme l'un des *caractères distinctifs* et l'un des *moyens d'exécution* de sa Méthode.

Nous avons vu que, lors de la fondation de l'établissement de Stanz, Pestalozzi, désirant organiser la vie domestique et en faire la base du développement et de l'instruction, adopta surtout, comme moyen d'exécution, l'usage d'employer les enfants à s'entr'aider et à s'instruire mutuellement (1). Cette

prononciation des caractères ou de l'expression des signes écrits, reproduits par la parole;

3°. La *bouche* qui répète les sons qu'a saisis l'oreille;

4°. La *main* qui trace les formes des caractères alphabétiques, des chiffres et des autres signes que l'œil a distingués.

Le même mode d'enseignement satisfait aux quatre conditions, si essentielles pour le succès complet de l'éducation :

1°. D'une *instruction donnée par les sens* (ou *intuitive*);

2°. D'une *instruction active et animée* (ou *pratique*);

3°. D'une *instruction mutuelle;*

4°. D'une *instruction commune à tous les élèves* d'une même classe.

(1) Voyez, ci-dessus, le *Précis sur l'Institut d'Yverdun* joint à l'Introduction, pag. 34.

idée l'occupait d'autant plus qu'il n'avait lui-même personne pour le seconder et qu'il éprouvait l'impérieux besoin de se former des collaborateurs. Il était naturel qu'il appliquât la même vue, non-seulement aux détails de la vie commune et journalière, mais encore aux leçons que recevaient les enfants et aux différentes parties de l'enseignement. Il plaçait les enfants à table, et dans les classes, de manière qu'un d'entre eux, plus raisonnable et plus avancé, se trouvât au milieu de deux autres plus faibles et plus ignorants, pour les surveiller et pour leur montrer ce qu'il avait appris lui-même. Le succès favorable de ce premier essai disposa Pestalozzi à donner plus d'étendue à sa conception et lui fit sentir l'avantage qu'il trouverait à la généraliser dans l'éducation. Aussi, pendant quelque temps, l'un de ses points de vue principaux et l'un des fondements de sa Méthode fut d'habituer les enfants plus instruits à faire part de ce qu'ils savaient à ceux qui étaient moins avancés. Aussi, dans l'Institut, les éléments de la Méthode sont enseignés par des élèves de la maison aux étrangers, même aux personnes âgées qui se destinent à la fonction d'instituteur. C'est surtout par l'application pratique de ce principe qu'ont été formés les sous-maîtres qui ont commencé par être élèves dans l'Institut, où la vie intérieure de l'établissement et l'influence de l'atmosphère dont ils étaient environnés, ont excité et développé leurs dispositions naturelles pour la profession qu'ils exercent maintenant. L'expérience a démontré la bonté de ce moyen. Mais il est en même temps essentiel que l'élève ne soit pas employé trop tôt ni trop fréquemment pour instruire ses camarades. Si, d'un

côté, la faculté de montrer aux autres ce qu'il a lui-même appris, et de l'autre le plaisir de pouvoir se rendre utile donnent un élan salutaire à son esprit et à son cœur, il faut convenir que cette impression ne peut rester pure, qu'autant qu'elle est attachée à une réunion de circonstances que la vie domestique seule présente dans leur entier. Au contraire, dans des leçons publiques auxquelles participent un grand nombre d'élèves, cette impression peut empêcher l'enfant de jouir du calme intérieur nécessaire pour son entier développement, et de donner à ce développement toute l'étendue dont il est susceptible : elle peut aussi détruire en lui le sentiment innocent de ses forces, le rendre vain, présomptueux, lui inspirer une humeur impérieuse, et sous ce rapport gâter son caractère.

Dans la maison paternelle, l'enfant fait tout par amour de ses parents. Au moment où il acquiert la conscience des moyens que la nature lui donne de leur être utile et de contribuer au bien-être de sa famille, il s'oublie lui-même entièrement. Ainsi, dans une maison d'éducation, la Méthode d'employer un enfant pour instruire ses camarades ne peut produire des effets salutaires, sous tous les rapports, qu'autant qu'un sentiment également désintéressé, ou dégagé de toute considération personnelle, l'anime tout entier et peut être conservé dans sa pureté.

D'ailleurs, l'enfant trop jeune encore, qui n'a pas au delà de treize, quatorze ou même quinze ans, n'a pas assez de capacité ni de moyens d'autorité pour diriger une classe, quelque petite qu'elle soit. On ne doit point lui confier une tâche au-dessus de ses forces, qui, nécessairement mal remplie, le déconsidé-

rerait dans l'esprit de ses camarades et à ses propres yeux. Il serait, pour ainsi dire, sacrifié aux autres, si cet emploi qu'on lui fait faire de ses connaissances pour les instruire devait être une obligation difficile et un fardeau, loin d'être un moyen de se perfectionner lui-même.

On peut dire, à cet égard, que, par les choix qu'on a faits, et par l'effet des sages précautions qu'on a employées, tous les élèves, appelés à remplir le rôle d'instituteurs, s'en sont bien acquittés, et ont réussi dans une tâche qu'on avait toujours eu soin de rendre proportionnelle à leurs forces. Mais le rapport de cette vue spéciale à l'ensemble de l'éducation n'est pas encore entièrement développé : de nouvelles observations, judicieusement appliquées, dirigées par le sentiment des besoins réels de l'enfant, et par l'appréciation exacte du but que la Méthode se propose, paraissent nécessaires pour donner sur cet objet des résultats décisifs.

Quant aux répétitions journalières des leçons, ce principe de l'instruction mutuelle, continuellement appliqué, met les enfants dans des rapports également favorables à leur développement moral et intellectuel. L'enfant appelé auprès de l'instituteur à la table noire pour répéter à haute voix à ses camarades la leçon qu'on vient de donner à toute la classe, anime les autres et s'anime lui-même. Toutes les répétitions doivent être faites, par ce motif, après la leçon de l'instituteur, par l'un des élèves, et successivement par tous. (Voyez les troisième et quatrième *moyens d'exécution.*) L'instituteur se borne à diriger l'élève, à remarquer si celui-ci a bien saisi et rend fidèlement ce qu'il a entendu. On sent

combien il importe que ces répétitions, au lieu d'être faites isolément par les élèves, comme dans plusieurs établissements d'éducation, soient faites en commun, et de manière à tourner au profit de tous.

Ce *mode d'instruction mutuelle* établit une sorte d'échanges, de communications, de relations de services entre les enfants, qui les disposent à la morale pratique, aux relations sociales et aux vertus qu'ils devront pratiquer, lorsqu'ils auront atteint l'âge d'homme.

Sous le *rapport moral*, on devient bon en exerçant la bonté, en se livrant à des actes de bienveillance, en faisant du bien aux autres. C'est par cette influence des services réciproques, qui font sentir à chaque enfant les avantages qu'il retire de ses relations avec ses camarades, que se forment la patience, la douceur, la tolérance, l'indulgence, la confiance, toutes les vertus qui font le charme de la vie sociale. Les liens de l'amitié sont resserrés entre les élèves. Ils s'habituent à s'entr'aider pour tous leurs besoins et dans toutes leurs actions, dans les études, dans les exercices, dans les jeux, dans toutes les circonstances de la vie; ils apprennent à ne jouir pleinement de ce qu'ils possèdent, qu'autant qu'ils le partagent; ce qui est la première base des leçons morales : *Fais à autrui ce que tu voudrais qu'on te fît.*

L'utilité morale de l'instruction mutuelle tient essentiellement à ce que la vertu et la bonté sont inspirées par le mode et la nature de l'instruction et en deviennent le résultat. La Méthode ne peut pas être pratiquée avec succès, sans un cœur ver-

tueux, sans des sentiments qui attachent à l'enfant. Elle rejette tout procédé, tout moyen d'exécution, qui n'est pas en harmonie avec ces sentiments d'affection et d'amour. On ne saurait trop insister sur cette union intime et nécessaire de la vertu avec la véritable application de tout bon système d'éducation, et en particulier de notre Méthode.

Cette instruction mutuelle contribue aussi, sous le *rapport intellectuel,* à développer les deux facultés inhérentes à l'homme de *s'instruire personnellement* et de *communiquer à ses semblables l'instruction qu'il a reçue.* L'élève de la Méthode possède à fond ce qu'il a une fois appris, et devient parfaitement capable de le bien enseigner à d'autres. L'esprit se fortifie, et pénètre plus avant dans les premières notions qu'on lui a données. Il a besoin de les mûrir, de les digérer, de les assimiler en quelque sorte à sa substance pour les reproduire avec force et avec fidélité. On est obligé de bien comprendre et d'approfondir les choses qu'on veut expliquer et développer. On s'instruit souvent mieux en enseignant aux autres qu'en apprenant soi-même; *docendo disco,* dit un ancien adage. En enseignant, je m'instruis. L'*instruction mutuelle* flatte l'amour-propre des élèves, qui remplissent immédiatement les fonctions de maître pour instruire, et qui acquièrent ainsi une conscience plus intime de leur capacité. Elle excite une émulation morale et salutaire. Elle imprime et grave profondément dans l'esprit les premières leçons qu'on a reçues, comme élève, et qu'on doit transmettre, comme instituteur. Elle fait attacher une plus grande importance aux éléments que dédaigne souvent l'impatience avide et

présomptueuse des enfants, et sur lesquels on a besoin de les fixer, en les mettant dans la nécessité de les remanier plusieurs fois, de les considérer dans tous les sens et sous toutes les faces. L'esprit d'un enfant fait des expériences sur l'esprit des autres; il étend ainsi la connaissance de ses propres facultés.

La Méthode comporte avec elle, dans toute son organisation, la possibilité donnée à chaque enfant d'enseigner à un autre ce qu'il vient d'apprendre lui-même, parce qu'il le sait de manière à pouvoir aussi le produire. Cet avantage résulte des deux principes de l'*Intuition* et de la *Gradation*. (Voyez les *principes* 7 et 8.) La première donne à toutes les connaissances un accès plus facile et plus sûr dans l'esprit : elle entoure leurs premiers éléments d'une plus grande et plus vive lumière. L'autre, la *gradation*, ou la marche progressive de l'instruction, enchaîne les notions entre elles, et donne à l'ensemble des connaissances plus d'harmonie et de solidité. L'élève contracte l'habitude de partir toujours des notions élémentaires et fondamentales, de parcourir pas à pas, l'un après l'autre, tous les intervalles qui les séparent des notions les plus abstraites, en sorte qu'il voit évidemment dans celles-ci les conséquences et les résultats de celles qui ont précédé. Il trouve successivement de cette manière, sous la direction de l'instituteur qui assiste à ses créations, et qui n'est, selon l'expression de Socrate, qu'un *accoucheur d'esprits*, les éléments du langage et de la grammaire, ceux du calcul et le système de la numération ou des chiffres, qui représentent les nombres, la marche élémentaire de l'algèbre, les éléments des rapports

des formes ou de la géométrie, ceux du chant et de la musique, enfin ceux de toutes les sciences et de tous les arts auxquels il applique son esprit.

On ne peut jamais bien enseigner ce qu'on a seulement appris par cœur; cela est absolument impossible. Mais, ce qu'on est parvenu à trouver soi-même, on peut le reproduire pour le donner à d'autres; la faculté d'enseigner se développe alors avec celle de savoir : elles se fortifient réciproquement.

Ce moyen spécial de la Méthode s'unit étroitement avec le caractère qui lui est propre de former de bons instituteurs et de préparer le perfectionnement des Méthodes d'éducation : d'où résulte l'existence de la section de l'Institut, considérée comme *Ecole normale*. L'Institut, par cette qualité inhérente à son organisation, forme lui-même des instituteurs qui se pénètrent de son esprit et de ses vues.

SIXIÈME MOYEN SPÉCIAL.

Usage de deux langues, rendues également familières, ou d'un double instrument de la création, de l'expression et de la communication des idées.

La LANGUE, instrument nécessaire et première base de toutes nos connaissances, est aussi la partie essentielle et fondamentale dont il importe de s'occuper dans un système complet d'éducation et d'instruction. Les définitions exactes des mots, qui représentent les objets et les idées, les expositions claires et simples des faits et des pensées, contribuent beaucoup à donner de la rectitude à l'esprit des enfants, de la précision à leur langage et à former leur jugement. La marche progressive, suivie par la

nature dans le développement de leur corps et de leurs forces physiques, convient également à leur développement moral et intellectuel. On doit les conduire, par une gradation douce et habilement ménagée, des notions premières les plus simples, d'abord fixées sur eux-mêmes, puis appliquées aux objets qui les environnent, à des idées composées, toujours proportionnées aux progrès de leur intelligence; on doit enfin les préparer successivement à concevoir, à embrasser et à saisir les connaissances les plus compliquées, en ne laissant échapper aucun des anneaux de la chaîne qu'ils ont parcourue.

Observer exactement chacun de ces degrés que la nature de l'esprit humain lui rend nécessaires, former avec un soin scrupuleux cette échelle de l'entendement indiquée par Bacon et par Descartes, tracée, pour ainsi dire, par Locke et par Condillac, dont les savantes théories n'ont jamais encore été parfaitement appliquées: tel est le premier devoir de l'homme qui veut perfectionner les Méthodes pratiques d'éducation et d'enseignement; telle est aussi la marche qu'ont suivie Pestalozzi et ses collaborateurs. Ils ont d'abord assuré leurs premiers pas; ils ont établi leur base; ils ont fondé leur système sur cette grande vérité que nous venons de rappeler. Ils ont voulu placer les enfants à la source du langage et leur apprendre à le faire sortir, en quelque sorte, du fonds des choses, à le créer: on ne possède bien que les choses qu'on a trouvées soi-même.

« L'enseignement des langues anciennes et mo-
« dernes, dit un Philosophe déjà cité, a besoin
« d'être soumis à cette exacte analyse, qui tient
« compte et registre de tout, qui doit être minu-

« tieuse pour être véritablement lumineuse : c'est « dans les grammaires, et surtout dans les vocabu- « laires, qu'est l'instrument universel de l'esprit « humain; c'est ce qui donne la vie ou la mort à la « pensée... Le vocabulaire très-bien fait d'une lan- « gue produirait tôt ou tard la plus heureuse de « toutes les révolutions dans l'esprit du peuple qui « la parle; et la vanité, toujours humiliée de se re- « mettre aux éléments, ne tarderait pas à sentir que « de tels éléments sont nécessaires pour élever les « esprits aux grandes créations. »

Mais, si l'étude du langage est la première et la plus importante de toutes, l'action de comparer ou la comparaison est, dans cette branche d'enseignement, comme dans toutes les autres, l'un des moyens les plus efficaces de cultiver l'esprit; d'où il suit qu'on doit donner à la fois l'enseignement de plusieurs langues, pour que chacune d'elles soit mieux saisie dans sa véritable nature. La matière la plus féconde et la plus utile de comparaisons favorables à l'exercice des facultés intellectuelles existe dans les langues, qui sont en elles-mêmes l'image de la raison humaine, ou des pensées de l'homme, et qui offrent à l'enfant, lorsqu'il est parvenu à un certain degré d'instruction, une source abondante de réflexions et un grand nombre de points de vue essentiellement propres à développer et à former l'intelligence.... Les avantages qu'on peut tirer, par ce motif, de la comparaison de plusieurs langues sont inappréciables et ne sauraient être contestés.

L'enfant n'aura jamais qu'une connaissance imparfaite de sa propre langue, il ne trouvera pas en elle la totalité des ressources et des richesses qu'elle

renferme et qui lui sont propres, s'il n'a pas hors d'elle dans une autre langue des points d'appui pour l'approfondir, pour bien saisir son caractère et son énergie (1).

Pour pouvoir comparer plusieurs langues, comme autant d'images différentes de la pensée de l'homme et de la nature elle-même, il faut s'en être rendu plusieurs familières dès le premier âge. Un homme ne peut jamais parvenir à une connaissance com-

(1) On remarque, à l'appui de la doctrine développée dans ce chapitre, cette phrase de l'éloquent discours prononcé par Fontanes, grand-maître de l'Université impériale, lors de la distribution solennelle des prix du concours des lycées de Paris, le 13 août 1811 : « Les lettres grecques et latines, source de toute bonne in-« struction, et dont la culture s'allie avec celle des sciences, ont « surtout pour objet d'apprendre à mieux écrire dans sa langue « maternelle. » — Il est utile, pour se perfectionner dans une langue et pour la perfectionner, d'en posséder à fond quelque autre qui serve d'objet de comparaison et d'émulation, qui fournisse au besoin des expressions, des tours, des figures, des ressources, des artifices de style qui ne sont pas dans votre propre langue, mais qui, empruntés avec discrétion, et employés avec discernement, peuvent s'y naturaliser. La connaissance de la langue grecque présente des avantages particuliers sur lesquels doivent insister tous les amis des bonnes études. Elle est par elle-même une première initiation à la plupart des arts et des sciences, dont elle a déposé les termes dans les autres idiomes. D'ailleurs, dans cette langue ingénieuse, toutes les expressions de choses d'une même sorte tiennent à une racine particulière qui indique leur commune origine et leur fait conserver entre elles un air de famille ; en sorte que la langue à elle seule offre à l'esprit une classification naturelle des idées, à laquelle, dans les autres idiomes, on ne parvient qu'avec beaucoup de réflexion et d'une manière inexacte. Mais il y a plus ; non content d'exprimer les idées, le grec les explique, au moyen de la composition et de la décomposition des mots ; en sorte que ceux qui le parlent seraient doublement coupables de ne pas savoir ce qu'ils disent. (La fin de cette Note est extraite d'un très-bon *Discours sur l'instruction de la jeunesse, et en particulier sur l'enseignement des langues anciennes*, prononcé à Brest, en 1811, par Maillet la Coste, de Saint-Domingue, ancien élève de l'École polytechnique.)

plète, à une parfaite application de sa langue, sans en connaître d'autres. Il peut la bien manier, en parlant et en écrivant. Mais il ne peut, ni l'approfondir, ni démêler toutes ses finesses et toutes ses nuances. C'est ainsi que l'homme qui n'a jamais quitté sa patrie, qui n'a point vu les autres pays pour les comparer avec le sien, ne peut connaître celui-ci d'une manière approfondie et sous tous les rapports.

Dans l'Institut, et d'après l'application de la Méthode, les leçons journalières, données tour à tour en français et en allemand, rendent peu à peu ces deux langues également familières aux élèves. En mettant à leur disposition un double instrument de l'expression et de la communication de la pensée, on augmente beaucoup et on double peut-être leurs forces intellectuelles, ou leur capacité de recevoir, de combiner et de représenter des idées.

Il est vrai de dire néanmoins que, dans l'état actuel de l'Institut, la plupart des instituteurs étant Allemands, l'instruction et l'usage journalier de la langue allemande donnent à celle-ci un grand avantage sur la langue française, qui n'est pas encore entièrement nationalisée, ni placée au même rang que sa rivale. Mais tous les élèves apprennent et savent parler le français; l'un des moyens d'exécution de la Méthode consiste à faire marcher de front l'enseignement de ces deux langues.

Les langues anciennes grecque et latine sont également l'objet de leçons journalières, dans lesquelles on applique tous les procédés de la Méthode, l'*usage de la table noire* qui présente les mêmes signes à tous les yeux, les *répétitions à haute voix*,

faites successivement par un élève et par toute la classe en chœur, qui frappent toutes les oreilles des mêmes sons, « l'*Instruction mutuelle*, le dévelop-« pement simultané de plusieurs organes et de plu-« sieurs facultés, l'analyse et la distinction graduelle « de toutes les notions élémentaires et fondamen-« tales », présentées séparément, sur l'*intérieur du langage* ou le *fonds* et la substance *des pensées*, et sur l'*extérieur du langage*, ou sur les *formes du discours*, sur la valeur, le choix et l'emploi des mots. On a soin de ne point fatiguer l'attention pour la mieux fixer, de rendre l'instruction agréable et attrayante, d'associer à l'étude des langues celle de l'histoire ou d'une autre science, pour graver plus aisément dans l'esprit, d'un côté, les *mots* par la nature des choses et des idées qu'ils expriment, de l'autre, les *choses* ou les notions acquises, par l'importance attachée aux signes qui les représentent. Nous trouverons ici les vues de la Méthode parfaitement exposées et développées dans un *discours sur l'enseignement des langues* par un instituteur (1) sorti de cette célèbre École polytechnique, qui a formé tant d'élèves distingués et quelques hommes supérieurs. « Il conseille d'abord « l'usage des traductions interlinéaires pour appren-« dre les langues aux enfants et leur faire comparer « les différences de tournures et d'expressions de « deux langues ainsi rapprochées; il veut que la « prévenance et la complaisance du maître leur tien-« nent lieu de rudiment et de dictionnaire. . . . . « L'élève, après avoir ainsi traduit quelques lignes

(1) Maillet la Coste. Voyez la Note qui précède celle-ci.

« d'une langue dans une autre, traduit de nouveau « ces mêmes lignes de la seconde langue dans la « première. Cette contre-épreuve exige encore que « tantôt son intelligence vienne au secours de sa « mémoire, et tantôt sa mémoire au secours de son « intelligence, et son maître au secours de toutes « les deux. Par l'habitude de ces utiles retours sur « ses propres traces, le sillon de l'instruction sera « plus approfondi ; le jeune homme, de plus en plus « familiarisé avec les rapports des deux langues, se « fera bientôt ses premières règles à lui-même, au « moyen d'un petit travail intérieur dont il ne « s'apercevra pas plus que de sa croissance, et il « finira par avoir, en quelque sorte, composé son « rudiment sans l'avoir apris. Il convient de n'exer- « cer l'esprit des enfants que sur des traits dont ils « puissent, en même temps qu'ils s'instruisent, reti- « rer quelque utilité morale... Il faut mesurer tou- « jours la tâche à la force.... A tout âge on apprend « mieux de soi que d'autrui, et le raisonnement d'un « écolier devient son premier instituteur. »

Comme tous les bons esprits, lorsqu'ils appliquent leurs méditations à un même sujet, doivent se rencontrer dans la recherche de ce qui est vrai et conforme à la nature, nous trouvons avec satisfaction, mais sans étonnement, une parfaite analogie entre les moyens qu'emploie la Méthode de Pestalozzi pour l'enseignement des langues, et ceux proposés pour le même genre d'étude par un habile professeur, M. *Weiss*, dans un ouvrage intitulé : *L'art d'apprendre les langues ramené à ses principes naturels*.

« On entend par Méthode, dit M. Weiss, une mar-

« che raisonnée qui a ses principes. Car il n'est pas « indifférent par quels éléments on commence, et « dans quel ordre on étudie. Une bonne méthode se « propose une pratique simple et utile, et non de « contredire les idées reçues. Elle inspire la con- « fiance, quand elle est le résultat de faits observés. « Ces faits parlent; ils sont puisés dans l'expérience, « et ne peuvent être détruits que par une expérience « contraire. »

A la suite de ce préambule, dont toutes les idées s'appliquent parfaitement à la Méthode générale de Pestalozzi, et à ses méthodes particulières d'instruction, l'auteur établit et développe quelques principes théoriques et quelques moyens d'exécution relatifs à l'enseignement des langues, qui sont exactement les mêmes qu'on pratique dans l'Institut d'Yverdun (1).

(1) Ces *vues théoriques* et ces *moyens pratiques*, appliqués à l'*enseignement des langues*, seront développés dans un tableau général de l'Institut et des cours donnés d'après la Méthode. On exposera la marche infiniment simple, claire et analytique, toujours graduelle et progressive, du cours élémentaire des langues française et allemande. Ce cours est partagé entre plusieurs jeunes instituteurs qui sont également remarquables par la simplicité, la franchise, la noblesse et l'énergie du caractère, par la pureté des sentiments; quelques-uns par la douceur et l'aménité de leurs manières; tous sans exception par la sérénité de l'esprit et le calme de l'âme, et surtout par leur bienveillance et leur tendre sollicitude pour les enfants, par l'ardeur avec laquelle ils se portent à les instruire, et par le discernement délicat et sûr, qui leur permet de se proportionner toujours à la force et à la capacité de leurs élèves plus ou moins avancés. On doit citer parmi eux avec éloge MM. Blockmann, qui enseigne aussi avec succès la géographie; Baumann; Goldi, qui est aussi chargé de l'instruction des mathématiques; Wilhelm Egger, qui dirige avec M. Ramsauer les classes de dessin; Julien Lehmann; Jacques Weilemann; Martin Heusi, Leusinger et Baumgartner. J'aime à consacrer ici les noms, chers à un grand nombre de

1. *L'étude des langues est un véritable cours de logique pratique.* C'est en apprenant sa langue que l'enfant apprend à penser, que sa raison se développe, qu'il acquiert des idées et la connaissance d'une foule de rapports. Le langage est l'instrument de la pensée; et de son perfectionnement dépend aussi celui de nos facultés intellectuelles.

2. L'utilité de l'étude des langues tient surtout à ce qu'elle exerce et développe l'esprit, en lui fournissant non-seulement de nouveaux *signes*, mais aussi de nouvelles *idées*. Elle fait également connaître la route qu'a suivie l'esprit humain, au moins par rapport au peuple dont on apprend l'idiome.

3. L'étude des langues n'est donc pas une simple étude de mots : elle comprend à la fois la *pensée* et *l'expression*. La première, qui sert de base à l'autre, constitue le *langage intérieur* ou *mental*, qui est la condition indispensable de l'existence du *langage extérieur*. Le langage présente donc deux parties

pères de famille et d'amis de l'humanité, de plusieurs jeunes gens, simples, modestes et obscurs, presque tous formés par Pestalozzi, qui emploient avec zèle tout leur temps et toutes leurs facultés à cultiver l'enfance et à perfectionner les moyens de la diriger. La direction principale de l'enseignement des langues est confiée à M. Arminius Krusi, l'un des plus estimables collaborateurs de Pestalozzi, qui joint à une sorte de faculté naturelle et instinctive de bien conduire l'enfance, de se mettre toujours à sa portée, de vivre intimement et en harmonie avec elle, le rare talent de rechercher et de saisir avec sagacité les premiers éléments du langage, d'en suivre et d'en faire parcourir tous les développements aux enfants par une instruction méthodique et liée dans toutes ses parties, composée de degrés et d'exercices parfaitement appropriés aux progrès successifs de leur intelligence. Les langues sont traitées à la fois comme des *instruments* pour exercer et former l'esprit, et comme des *matériaux* mis à sa disposition, sur lesquels il doit réagir à son tour.

distinctes, mais corrélatives : les *idées* et les *signes*. Savoir une langue, c'est posséder la double faculté de concevoir des idées à l'occasion des signes, et de retrouver ces mêmes signes, en concevant les idées correspondantes.

Le *langage extérieur* est l'expression du *langage intérieur* ou *mental*. Ce dernier peut exister sans le premier; mais non le premier sans l'autre. Les idées et leurs expressions sont alternativement causes et effets, et exercent entre elles une action réciproque.

4. On distingue, par ces motifs, deux parties principales dans l'enseignement des langues, donné d'après la Méthode de Pestalozzi :

1°. L'*intérieur* ou le fonds, et, pour ainsi dire, *l'âme du langage*, *le sens des mots*;

2°. L'*extérieur* ou le *matériel du langage*, comprenant les *sons* et les *signes* conventionnels, susceptibles d'être recueillis par l'oreille ou par l'œil, qui sont destinés à peindre les objets et les idées.

Il faut connaître la signification ou le vrai sens des mots, le *fonds du langage, avant de connaître sa forme*, et d'étudier les sons ou les signes qui représentent les choses et les pensées. Dans l'observation d'un objet, l'esprit s'en saisit d'abord; la voix le peint ensuite par un mot ou signe convenu. Elle représente l'objet; elle exprime la sensation ou l'idée qu'il a produite.

5. On doit étudier une langue comme un *art pratique*, non comme une *science*. De même que l'art pratique est antérieur aux théories, que la matière existe avant l'ouvrage, et l'objet avant la copie ou la représentation de l'objet : de même aussi, l'art de

parler existe et doit être appris avant la science de la langue. Au lieu de chercher à composer une langue à l'aide des règles, il faut l'apprendre en détail, et s'élever successivement du particulier au général. Par la Méthode pratique, on obtient facilement les résultats que la règle a en vue, mais qu'elle ne peut donner.

Pratiquer une langue, c'est exercer la faculté de *comprendre* et de *s'exprimer*; c'est attacher aux impressions que l'on reçoit des signes, les idées qu'ils représentent, et reproduire ces idées à l'aide des mêmes signes.

6. Deux exercices principaux, les *explications* et les *compositions*, soit verbales, soit écrites, paraissent les plus propres à faire mieux pénétrer dans l'étude des langues. Ils consistent : 1°. à établir le langage mental; 2°. à donner la faculté de le reproduire. Ils se réduisent à deux opérations corrélatives, qui en renferment toute la théorie et la pratique : les *impressions* et les *expressions*. On entend ici, par le premier de ces mots, l'action de *recevoir*, et par le second, celle de *reproduire*. Une communication intime doit s'établir entre le maître et le disciple, pour que la leçon puisse devenir fructueuse et laisser des traces profondes.

7. L'*explication* ou l'*analyse*, très-différente d'une simple traduction ou version écrite, paraît infiniment préférable. Le maître doit parler à son élève, et non raisonner avec lui sur l'art de parler. Il faut qu'il commence par lui présenter des phrases très-simples. Le maître reproduit plusieurs fois la même phrase, après l'avoir augmentée d'un nouvel élément. C'est un moyen sûr de bien imprimer dans

l'esprit du disciple les formes d'une langue étrangère.

Cette méthode analytique, d'après laquelle on commence par les détails, par le particulier, est celle de la nature. En effet, les idées générales, par lesquelles on embrasse un art ou une science, ne sont pas celles qui doivent les premières entrer dans la tête du disciple; chez ce dernier, l'édifice doit s'élever parties par parties, tandis que celui qui possède la science embrasse déjà la totalité de l'édifice, et en saisit les rapports les plus généraux. Il suit de là qu'on possède la science dans un ordre différent de celui dans lequel on doit l'enseigner ou l'apprendre. Les notions abstraites sont vides de sens pour celui qui ne connaît pas les idées et les choses particulières qu'elles renferment.

Le disciple, conduit du particulier au général, et du plus facile à ce qui l'est moins, doit trouver, autant qu'il est possible, les choses par lui-même, et ne doit jamais rien adopter d'autorité. Il ne faut rien négliger de ce qui peut simplifier l'étude; il faut écarter avec soin tout ce qui embarrasse l'élève, et proportionner exactement sa tâche aux forces qu'il acquiert successivement.

8. Le second exercice, qui est l'inverse du précédent, est la *composition*, dont les matériaux existent dans la tête du disciple, par les impressions qu'il a reçues. La tâche du maître consiste moins à corriger à l'élève beaucoup de fautes, qu'à l'empêcher d'en faire. Cet exercice, qui n'a pas les inconvénients du thème ordinaire, consiste à *exprimer* les impressions, l'autre, à les *recevoir*.

Il faut décomposer la phrase et la recomposer suc-

cessivement, pour recevoir d'abord des impressions composées. Cette première opération est l'*analyse* ou l'*explication*. C'est par l'analyse qu'on acquiert le *langage mental*; il s'agit ensuite de le reproduire ou de s'exprimer. Il ne faut pas intervertir cet ordre naturel, et vouloir s'exprimer avant d'avoir reçu des impressions. *Comprendre* est le premier degré auquel on arrive en apprenant une langue; s'*exprimer* dans cette langue est le second degré. L'exercice qui développe en nous cette dernière faculté est la *synthèse* ou *composition*. Ainsi, pour apprendre les langues, il faut faire des analyses et des synthèses.

La *synthèse* est la méthode des principes et des règles; elle consiste à commencer par les notions générales. Par *principes*, on entend communément des vérités générales et abstraites, qui, loin d'être les commencements de la science, en sont les derniers résultats.

9. Chaque langue présente des familles de mots; il suffit d'en connaître un seul pour acquérir par analogie la connaissance de tous ceux qui composent la même famille. Les exercices sur les racines et sur les familles de mots composent une partie très-intéressante et instructive du cours d'instruction élémentaire du langage donné dans l'Institut.

10. C'est ainsi qu'au lieu d'enseigner à l'élève la grammaire et la langue, un maître judicieux et habile, qui s'avance pas à pas avec lui, les lui fait composer par lui-même, à mesure qu'il explique et que l'occasion et les divers cas se présentent. L'enfant apprend une syntaxe pratique.

11. La même marche s'applique à la *prononciation* qui ne s'apprend que par les impressions, de vive

voix, chez l'étranger ou avec un maître, et non dans les livres. Le maître doit prononcer le mot, avant que l'élève le voie écrit, de manière que le *son* parvienne toujours à l'oreille, avant que le *mot figuré* frappe la vue. L'élève ne doit faire un assemblage de mots, que lorsqu'il est en état de les bien prononcer séparément. C'est par les sons articulés qu'il faut commencer.

La prononciation se compose de plusieurs parties; l'*articulation*, qui résulte des diverses combinaisons des lèttres; la *quantité* qui constitue la prosodie, et la *modulation* ou l'*accent*, qui est l'effet des diverses successions des tons que parcourt la voix dans un intervalle déterminé.

La *langue parlée* et la *langue écrite* sont deux langues très-différentes, et qu'on doit apprendre séparément, en commençant par la première.

12. Par le moyen de cette instruction analytique et progressive, le disciple devient lui-même juge de ses progrès. Il apprécie exactement chaque degré qu'il parcourt, en avançant vers le but qu'il se propose, la connaissance pratique de la langue qu'il étudie. Les difficultés s'aplanissent; l'étude lui semble un jeu, parce qu'il suit la marche de la nature, celle des impressions successives.

Apprendre, c'est acquérir, c'est recevoir des impressions. Si les principes de toutes nos connaissances peuvent être ramenés aux impressions, pourquoi la connaissance des langues serait-elle seule exceptée ?

Ces douze principes sur l'enseignement des langues, extraits presque entièrement du très-bon ouvrage de Weiss, représentent si fidèlement la mar-

che suivie dans l'Institut de Pestalozzi, où les langues sont employées, moins comme un *objet direct d'instruction* que comme un *instrument pour développer les facultés intellectuelles*, qu'il m'a paru convenable de m'étendre sur ce sujet qui présente le complément des moyens d'exécution de la Méthode.

APPENDICE

DE LA TROISIÈME SECTION.

Indépendamment des six moyens spéciaux d'exécution qui viennent d'être développés, il convient de rappeler et de reproduire six autres considérations générales de la Méthode, *qui doivent être envisagées et traitées sous un double rapport, comme* principes fondamentaux, *dans les vues théoriques de l'éducation ; comme* moyens d'exécution, *dans l'éducation pratique.*

SEPTIÈME MOYEN SPÉCIAL.

ÉDUCATION LIBRE ET NATURELLE, ou *libre et entier développement des facultés,* produit par les relations habituelles de confiance intime et d'amitié réciproque entre les instituteurs et les élèves.

La Méthode emploie, comme *moyen* spécial et nécessaire pour arriver à son *but*, à la *formation organique* et *complète de l'homme* (1), le libre et entier développement de ses facultés ou dispositions primitives. (Voyez, dans la *première partie* qui traite de la *Théorie de la Méthode*, le *Quatrième Principe.*)

« Les dispositions naturelles, dit ROUSSEAU (2), « s'étendent et s'affermissent, à mesure que nous « devenons plus sensibles et plus éclairés : mais, « contraintes par nos habitudes, elles s'altèrent plus « ou moins par nos opinions. Avant cette altération, « elles sont ce que j'appelle en nous *la nature*. . . .

(1) Voyez le *Troisième Principe*, page 76, première section.
(2) *Émile*, au commencement du livre premier.

« C'est à ces dispositions primitives qu'il faudrait « tout rapporter. . . . Observez la nature et suivez « la route qu'elle vous trace. . . L'Éducation com- « mence avec la vie. En naissant, l'enfant est déjà « disciple, non du gouverneur, mais de la nature. « Le gouverneur ne fait qu'étudier sous ce premier « maître, et empêcher qu'il ne soit contrarié. . . Il « faut bien connaître le génie particulier de l'enfant « pour savoir quel régime moral lui convient. Hom- « me prudent, observez bien votre élève, avant de « lui dire le premier mot; laissez d'abord le germe « de son caractère en pleine liberté de se montrer; « ne le contraignez en quoi que ce puisse être, afin « de le mieux voir tout entier. »

La gêne et la contrainte ne déforment pas moins l'esprit et le cœur, l'humeur et le caractère, qu'elles ne déforment le corps. La liberté entière du développement du corps et des membres rend les enfants sains, robustes, vigoureux : il en est de même pour les facultés intellectuelles et pour les qualités morales. Les sentiments primitifs du cœur et les premiers mouvements de l'esprit sont purs et droits (1). C'est surtout par une confiance intime, qui doit s'établir entre l'instituteur et l'élève, que celui-ci sera toujours disposé à découvrir ses inclinations, à se montrer tel qu'il est, à fournir ainsi les indications nécessaires pour le bien diriger. Cet art de s'insinuer dans l'esprit et dans le cœur des enfants, et de s'en faire aimer, est le plus sûr moyen de réussir dans l'éducation. Mais il faut, avant tout, les aimer soi-même, et savoir leur faire goûter,

(1) Voyez le *Sixième Principe : Éducation positive;* culture des germes primitifs qui existent dans l'homme, page 86.

suivant le conseil de Fénélon, « avant qu'ils aient perdu la première simplicité des mouvements les plus naturels, le plaisir d'une amitié cordiale et réciproque. » La *discipline* de l'Institut (1) favorise parfaitement ce libre développement des dispositions primitives et naturelles qui résulte à la fois, chez les élèves, d'un côté, de l'entière liberté de l'*éducation domestique et de la vie de famille;* de l'autre, des relations, des chocs et des frottements multipliés, produits par *l'éducation* et par *l'existence publique* (2).

Il faudrait, pour bien exposer et pour faire apprécier ce *moyen d'exécution* de la Méthode dans toute son étendue et dans toutes ses applications, présenter ici le *Tableau complet de l'Institut*; retracer les circonstances variées à l'infini de la vie journalière des élèves; les suivre tour à tour dans leurs récréations, dans leurs promenades, dans leurs études, dans leurs communications habituelles avec leurs instituteurs et leurs camarades, et surtout dans ces fêtes simples et touchantes, les unes religieuses et solennelles, les autres domestiques et de famille, qui affectent puissamment l'imagination et l'âme des enfants, et dans lesquelles l'impression douce et profonde des objets extérieurs dont ils sont environnés les porte à révéler eux-mêmes, avec un aimable abandon, leurs dispositions intérieures et la direction naturelle de leur humeur et de leur caractère.

(1) Voyez le *Septième Caractère*, page 156.
(2) Voyez le *Dixième Principe*, page 110.

HUITIÈME MOYEN SPÉCIAL.

ÉDUCATION INTUITIVE, qui s'occupe de *rendre tout visible et sensible aux enfants.*

L'un des *moyens* essentiels qu'emploie la Méthode consiste, comme nous l'avons indiqué en exposant sa théorie (voyez le *Septième Principe*), à instruire les enfants par la vue des objets eux-mêmes.

Les yeux sont tout-puissants sur l'âme; le vrai moyen d'agir sur l'esprit est de parler aux sens. Point de raisonnements abstraits; mais des faits et des objets sensibles. « En fait d'observation, dit « ROUSSEAU, il ne faut pas lire; il faut voir . . . Puis- « que les sens sont les premiers instruments de nos « connaissances, les êtres corporels et sensibles sont « les seuls dont nous ayons immédiatement l'idée. » L'éducation des sens, donnée par la Méthode, prépare celle de l'esprit et du jugement.

*La base de l'Instruction élémentaire de Pestalozzi est l'*INTUITION (1), *qu'il regarde comme le fondement*

(1) *Exposé de la Méthode élémentaire de Pestalozzi*, par DAN. ALEX. CHAVANNES (Genève, 1809); ouvrage cité dans l'*Introduction* ci-dessus. Voyez page 1.

En saisissant ici l'occasion de payer un nouveau tribut de reconnaissance, au nom des parents et des instituteurs, à l'estimable auteur de cet Exposé, qui le premier a fait connaître aux Français la Méthode d'éducation de Pestalozzi, nous emprunterons de lui la définition suivante du mot *intuition*, pour mieux éclaircir l'idée qu'on doit y attacher : « Le mot INTUITION est dérivé d'un mot latin, « qui signifie *voir, considérer de près et jusqu'au fond.* Dans le « langage philosophique, on l'emploie aujourd'hui pour désigner « la *vue* du sens intérieur ou de l'âme. L'impression reçue par les « sens extérieurs, et principalement par celui de la vue, se com- « munique aussitôt à l'âme qui acquiert par là le sentiment ou la « conscience de l'objet. Cette représentation de l'objet, saisie par « l'âme, est appelée *intuition*. Elle peut devenir telle, que l'homme,

général de nos connaissances, et le moyen le plus propre à développer les forces de l'esprit humain de la manière la plus naturelle. Il cherche à former le jugement de l'enfant, en parlant à ses yeux. En effet, les images des objets, ni les livres qui en renferment la description, ne peuvent jamais produire une sensation aussi vive ni une émotion aussi forte

« à l'aide de l'imagination et de la mémoire, jouit de la vue de tous « les objets dont son œil lui a transmis la sensation distincte, lors « même qu'ils ne frappent plus ce dernier, et cela aussi vivement « que s'ils lui étaient toujours présents. Une INSTRUCTION INTUITIVE « est donc celle qui fait toucher à l'enfant au doigt et à l'œil ce « qu'on lui enseigne, même les vérités les plus compliquées (aux- « quelles on n'arrive, en suivant une marche toujours graduelle, « qu'après être parti des notions élémentaires les plus simples). Il « faut ici qu'il puisse *voir de ses yeux* l'évidence, qu'il puisse, pour « ainsi dire, *la palper*. On comprend aisément que, si l'on peut « trouver le moyen de parvenir à un tel résultat, la marche de l'en- « fant sera nécessairement la plus sûre et la plus heureuse pos- « sible. »

Nous indiquerons à nos lecteurs les développements donnés au même sujet par feu M. THUROT, dans deux extraits raisonnés de l'ouvrage de M. Chavannes, et dans une *Lettre sur la Méthode de Pestalozzi,* insérés dans les numéros du *Mercure de France* des 9 et 16 septembre et 23 décembre 1809. Nous rappellerons aussi une lettre écrite sur cette Méthode par M. AMAURY DURAL, publiée à la suite d'un *Précis de la nouvelle Méthode d'éducation de Pestalozzi,* par M** DE H** (Paris, an 12, 1804), précis très-court, mais intéressant, dont nous avons eu connaissance depuis que notre travail est livré à l'impression. Enfin, nous ne devons point passer sous silence un très-bon *Discours* de MAINE-BIRAN, sur la nature et les avantages de la Méthode de Pestalozzi, prononcé à la distribution des prix du collége de Bergerac. Le suffrage de Maine-Biran, observateur judicieux et penseur profond, avantageusement connu par plusieurs mémoires philosophiques, dont l'un traite *de la puissance de l'habitude,* ne saurait manquer d'inspirer une juste confiance aux hommes qui, ne pouvant observer par eux-mêmes, ou portés à se défier de leur propre jugement quand il s'agit d'une matière délicate et d'une Méthode nouvelle, veulent s'en rapporter à des esprits sages et droits pour former leur opinion.

que les objets extérieurs eux-mêmes qui frappent immédiatement nos sens.

Les trois principales branches d'enseignement primaire, du *langage*, de la *géométrie* et du *calcul*, qu'embrasse la Méthode, reproduisent également l'application du même moyen. La *faculté d'observer et de parler*, dont l'enfant est doué par la nature, s'exerce d'abord uniquement sur les objets placés devant ses yeux. Il apprend leurs *noms*, à mesure qu'il les voit. Il apprend aussi à distinguer les *parties* qui les constituent, leur *nombre*, la cohérence et la subordination qui existent entre elles, la *situation* des objets, leurs *formes*, leurs *qualités* et leurs *propriétés*, leurs *fonctions* ou l'usage qu'on en peut tirer. La Méthode présente séparément chacune de ces considérations et conduit l'enfant pas à pas de l'une à l'autre, de manière qu'il ne fasse, à mesure qu'il s'instruit, que se rendre compte à lui-même de ce qu'il a vu. Comme il a déjà remarqué avec attention les différentes *formes* des objets et de leurs parties, il construit peu à peu, pour son usage, les éléments d'une *géométrie* sensible et palpable, parfaitement adaptée à sa force de conception, et à laquelle s'associe, comme objet d'un cours particulier et distinct, l'exercice du *dessin*. Le dessin, qui perfectionne son coup d'œil et sa main, n'est pour lui que le développement et l'application de sa faculté naturelle de reproduire avec fidélité les formes qu'il s'est habitué à distinguer par l'observation. Il apprend en même temps à s'énoncer avec une précision géométrique sur tout ce que sa main exécute. Les *rapports numériques* des objets et de leurs parties deviennent la matière d'une troisième instruc-

tion élémentaire distincte; et, pour l'élève de la Méthode, *calculer*, c'est encore *voir*. L'*intuition* des nombres et de leurs rapports lui est donnée par des choses réelles, par des fruits, de petits cailloux, des haricots, des jetons, dont il forme ses collections d'unités, qu'il combine lui-même de différentes manières, sous la direction de l'instituteur, avant de faire aucun usage des signes de convention appelés *chiffres*. On montre toujours les choses mêmes, plutôt que les signes; ce qui est le vrai moyen de bien apprendre. « En quelque étude que ce puisse « être, dit Rousseau, sans l'idée nette des choses « représentées, les signes représentants ne sont rien. « On borne pourtant toujours l'enfant à ces signes « (dans l'instruction ordinaire), sans jamais pouvoir « lui faire comprendre aucune des choses qu'ils re- « présentent. » La Méthode de Pestalozzi évite avec soin ce contre-sens. Les exercices du *calcul de tête*, qui fortifient singulièrement le jugement et la mémoire, sont toujours fondés sur la vue et la classification des objets avec lesquels l'enfant a commencé à compter, et sur l'intuition des tables élémentaires d'unités qui lui ont été présentées, et qu'il s'est imprimées dans l'esprit.

Dans ces différentes instructions, on s'attache à rendre l'enfant capable de voir distinctement et avec clarté tout ce qu'il apprend, de n'admettre aucune notion obscure ou incertaine, de bien lire dans le grand livre de la nature, de se bien observer lui-même, de connaître, de sentir, de juger ses facultés et ses forces. Dans cette vue, la Méthode porte sur toutes les choses qu'elle enseigne, et sur l'enfant lui-même soumis à son propre examen, le flambeau de

l'analyse et de l'*intuition*. Elle communique à tous les objets auxquels doit s'appliquer l'intelligence des enfants, cette *simplicité* et cette *clarté* qui peuvent seules en rendre la conception facile, la connaissance complète, et en donner, pour ainsi dire, la conscience (1).

Sous le *rapport moral*, notre *Méthode intuitive* consiste à faire usage de cette lumière intérieure qui est en nous-mêmes, et qui nous montre le vrai, le bon et le beau. « Le vrai, dit l'auteur d'*Émile*, dans « tout ce qui est relatif à la morale, est si simple et « si clair, que, sitôt qu'on nous le montre, nous « croyons nous rappeler ce que nous savions déjà. » La Méthode frappe à la fois les *sens*, l'*imagination* et le *cœur* des enfants. Elle éclaire leur *esprit*, en ne leur proposant rien qui ne soit revêtu d'images sensibles; elle forme leur *âme*, en leur donnant, par de bons exemples et par de bonnes habitudes pratiques, une continuelle *intuition* de la vertu.

NEUVIÈME MOYEN SPÉCIAL.

ÉDUCATION GRADUELLE et PROGRESSIVE (qui, par cela même, est essentiellement *analytique*).

Nous avons développé, dans la théorie de la Méthode, cette vue générale de la GRADATION, appliquée à la fois, comme *principe* fondamental et comme *moyen d'exécution*, à toutes les branches et à tous les objets de l'éducation. (Voyez le *Huitième Principe*, page 95.)

« La marche des instituteurs est tracée dans celle

(1) Voyez le *Septième Principe*, page 89, et le *Troisième Caractère distinctif*, page 143.

« du géomètre, qui va du facile au difficile, du sim-
« ple au composé, du point à la ligne, de la ligne à
« la surface, de la surface au solide. Ils doivent donc
« faire marcher les idées simples avant les compo-
« sées, les idées sensibles avant les idées abstraites,
« les idées particulières avant les idées générales, les
« individus avant les espèces, les espèces avant les
« genres. » (1)

C'est un grand art de savoir borner l'horizon et la sphère des enfants, de ne leur présenter que des choses qui soient à leur portée, de s'avancer lentement avec eux et de s'affermir à chaque pas, de ne point sauter tout d'un coup des objets sensibles aux objets intellectuels, de commencer par exercer le corps et les sens avant de s'occuper de l'esprit et du jugement, d'imiter enfin les instructions lentes et tardives de la nature, et de proportionner toujours au développement qu'elle produit elle-même peu à peu chez les enfants la marche de l'éducation et de l'instruction. Tous les philosophes qui ont écrit sur l'art de former l'enfance et sur celui de développer et de diriger l'esprit humain, *Quintilien* et *Plutarque*, chez les anciens; *Montaigne*, *Bacon* et *Descartes*, dans nos temps modernes, et, à des époques plus rapprochées de nous, le sage *Fénélon*, le judicieux *Locke*, le vertueux *Rollin*, le profond *Condillac*, l'éloquent *Rousseau*, ont donné de nouveaux développements à cette vérité.

« Trois choses, suivant PLUTARQUE (2), concou-

(1) *Abrégé des études de l'homme fait, en faveur de l'homme à former*, par LECLERC (Paris, 1789).

(2) *Œuvres morales de* PLUTARQUE, traduites par l'abbé RICARD, tom. I, *Traité sur l'Éducation des enfants.*

« rent à rendre la vertu et l'éducation en général « aussi parfaites que notre condition paraît le com- « porter: 1°. la *nature* (ou les dispositions primi- « tives); 2°. l'*instruction* (ou la culture des facultés « naturelles); 3°. l'*habitude* (ou la *pratique*). La « *nature* dépose dans le cœur des enfants les pre- « mières semences de la vertu; l'*instruction*, c'est- « à-dire, l'ensemble des préceptes qu'on leur donne, « les développe; l'*exercice* rend ces préceptes plus « familiers et en fait trouver la pratique facile. La « perfection de l'Éducation résulte de ces trois causes « réunies, et surtout de la sage lenteur avec laquelle « on doit suivre et favoriser leur action. »

Fénélon insiste sur l'inconvénient et le danger des éducations prématurées (1). Il recommande souvent de former peu à peu les enfants, selon les occasions qui viennent naturellement; de les accoutumer à penser avant de parler; de craindre, même lorsqu'on pourrait le faire sans les presser, d'avancer beaucoup leur esprit.

Rousseau prescrit également de veiller avec soin, tant que l'enfant est seulement frappé des choses sensibles, à ce que toutes ses idées s'arrêtent aux sensations, de faire en sorte qu'il n'aperçoive de toutes parts autour de lui que le monde physique: « sans « quoi il ne vous écoutera point du tout, ou se fera « du monde moral dont vous lui parlez, des notions « fantastiques que vous n'effacerez de la vie..... « Avant l'âge de raison, l'on ne saurait avoir aucune « idée des êtres moraux ni des relations sociales; il « faut donc éviter, autant qu'il se peut, d'employer

(1) Fénélon, *Traité de l'Éducation des jeunes filles.*

« des mots qui les expriment, de peur que l'enfant « n'attache d'abord à ces mots de fausses idées qu'on « ne saura point, ou qu'on ne pourra plus détruire. »

La Méthode de Pestalozzi pratique et met en action, avec une fidélité religieuse, dans toutes les parties de l'éducation, ces sages préceptes trop souvent méconnus, et relégués, comme appartenant à une vaine théorie, dans les ouvrages des grands écrivains qui les ont consacrés. Elle procède toujours lentement d'idée sensible en idée sensible; elle familiarise longtemps chaque élève avec la même idée, et le rend d'autant plus attentif, qu'elle ne le force point à l'être. La patience et la circonspection que cette manière de procéder exige deviennent faciles à l'instituteur, quand il est pénétré d'une véritable affection pour les enfants. Il ne se presse pas de les instruire, ni de les juger, parce qu'il les aime tels qu'ils sont, et qu'il sait se mettre en harmonie avec eux, à chaque période de leur existence. Il a soin de ne point trop exiger d'eux : il sait prendre son temps et laisser leur esprit se mûrir. « *Chaque âge,* dit encore Rousseau, *a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre.* »

Dans l'Institut et d'après les vues de la Méthode, chacun des cours d'enseignement se compose d'un certain nombre de *degrés,* qui forment une progression non interrompue : chacun de ces degrés devient exclusivement à son tour l'objet de l'activité de l'enfant; qui voit d'autant plus clairement les choses qu'on lui enseigne, qu'elles sont placées pour lui dans un cercle particulier, dont il occupe le centre, et dont il peut sans effort embrasser toute l'étendue. Par cela même que l'éducation est essen-

tiellement *intuitive*, ou propre à rendre visible et sensible à l'enfant tout ce qu'il apprend, elle est aussi nécessairement *analytique* (voyez le *Onzième Principe*, page 115), et dès lors *progressive* et *graduelle*. Tout se lie et s'enchaîne dans le système que nous exposons.

Le *Manuel des Mères*, qui s'occupe spécialement de la formation du jugement des enfants par l'observation exacte et attentive des objets, et qui traite aussi, dans cette vue, de l'instruction élémentaire du langage; l'enseignement des *rapports des formes* ou de la *géométrie*, et celui du *dessin*, le cours complet des *rapports des nombres* ou du *calcul* se composent également de sphères ou de degrés, dans chacun desquels l'élève doit successivement s'arrêter pour les bien connaître, en s'élevant de l'un à l'autre, sans négliger aucun degré intermédiaire. On lui propose des questions, toujours proportionnées à l'état actuel de son développement, dont il se fait un plaisir de chercher et de trouver la solution, en sorte qu'il ne sait jamais rien sur la parole du maître, mais parce qu'il l'a compris lui-même. *On prend* ainsi *par parties l'intervalle qu'on doit parcourir* (1). Chaque progrès bien ménagé prépare et rend plus faciles ceux qui doivent suivre : chaque opération de l'esprit bien dirigée devient un pas vers le but.

Cette marche toujours graduelle de la Méthode

(1) « Il n'est jamais difficile d'aller à une journée du lieu où l'on « est; et pourquoi vouloir faire plus, si, de journée en journée, « on peut aller au bout du monde?.... En comparant les extrêmes, « on s'effarouche de l'intervalle; il semble qu'on doive le franchir « tout d'un saut : au lieu qu'en le prenant par parties, on ne fait « que des promenades, et l'on arrive. » (J.-J. Rousseau, *Émile*, livre v.)

n'a pas néanmoins été généralement approuvée. On a craint qu'en évitant de hâter le développement des enfants, elle ne le retardât trop et ne les retînt trop longtemps sur les premiers éléments des connaissances. Nous répondrons à cette objection, qui nous paraît peu fondée, par ce mot de MONTAIGNE : qu'il ne s'agit pas d'être *plus savant*, mais *mieux savant*. D'ailleurs, si nos élèves vont moins vite que d'autres, surtout dans les commencements, ils ne font jamais de pas rétrogrades; ils acquièrent une instruction lente, mais solide, complète, bien digérée.

On peut appliquer aux élèves de l'Institut, comparés à ceux des autres écoles, la fable ingénieuse de notre bon LA FONTAINE : *le Lièvre et la Tortue*.

Rien ne sert de courir; il faut partir à point.

C'est à bien établir le point de départ que s'attache notre Méthode. Il devient ensuite facile de parcourir avec succès la carrière.

APPLICATION de la GRADATION, considérée comme *moyen d'exécution* de la Méthode, aux différents cours d'enseignement.

Il serait utile, pour bien faire saisir et apprécier les applications, variées à l'infini, de la *gradation*, considérée comme *moyen d'exécution* dans toutes les branches d'enseignement, de présenter une analyse raisonnée des différents cours donnés dans l'Institut. Nous ne pouvons qu'offrir ici une simple nomenclature de ces cours; elle prouvera que la lenteur de la marche, suivie dans chaque branche d'instruction, n'empêche point d'embrasser un assez grand nombre d'objets, sur lesquels les élèves acquièrent d'abord des notions bornées, mais claires et

positives, qui leur fournissent les moyens de s'avancer ensuite rapidement, et d'un pas d'autant plus sûr, que les premiers éléments ont été complétement élaborés et solidement établis dans leur esprit.

NOTICE ANALYTIQUE DES COURS D'ENSEIGNEMENT,

Qui embrasse le PLAN GÉNÉRAL D'ÉTUDES SUIVI DANS L'INSTITUT.

I. MANUEL DES MÈRES, *première instruction élémentaire destinée aux enfants*, qui a surtout pour objet de les accoutumer à bien observer toutes les choses placées autour d'eux, et qui embrasse *trois directions* essentielles :

1°. L'habitude donnée à l'enfant de s'exprimer avec précision sur tout ce qu'il voit, et de ne parler que des choses qu'il comprend, ou le *premier développement du langage*.

2°. La capacité de bien distinguer les objets entre eux et leurs différentes parties, leurs qualités ou propriétés et leurs fonctions, ou le *premier développement de l'intelligence*, des dispositions naturelles, des sens et des organes, des facultés intellectuelles et morales.

3°. *La connaissance exacte de la nature*, ou des objets extérieurs, dans la sphère qu'occupe l'enfant, et surtout *la connaissance de lui-même*, de CE QU'IL EST physiquement, ou de son *organisation*, de CE QU'IL PEUT, ou de ses *facultés*, de CE QU'IL LUI FAUT, ou de ses *besoins*, de CE QU'IL DOIT, ou de ses *devoirs*, toujours dans la sphère dans laquelle il vit.

Chacune de ces directions comprend un certain nombre de *degrés* d'enseignement, proportionnés

aux progrès de l'intelligence de l'enfant, auxquels se rapportent *dix exercices* particuliers, qui font successivement l'objet d'entretiens familiers, agréables et instructifs de la mère ou de l'instituteur avec ses enfants ou ses élèves.

Le *premier exercice* consiste dans la *dénomination pure et simple des objets*, et d'abord du corps humain, dont on apprend à distinguer et à nommer les différentes parties. *Cette nomenclature a pour but, non-seulement de faire connaître à l'enfant le nom de chacun de ses membres, mais encore de le préparer à savoir remarquer dans un objet composé les subdivisions dont ses principales parties sont susceptibles. Ainsi, après avoir parcouru successivement avec son enfant les grands traits du corps humain, la mère le fait entrer dans le détail de ces mêmes traits. Lorsque, par exemple, il sait indiquer et nommer les* yeux, *elle lui fait remarquer les sourcils, les paupières, les cils, les coins, les globes, les iris, les pupilles, etc. Elle va plus loin encore. Il faut qu'il indique et qu'il nomme les paupières de l'œil droit, celles de l'œil gauche; les paupières supérieures, les paupières inférieures; la paupière supérieure de l'œil droit, la paupière supérieure de l'œil gauche; les cils de l'œil droit, les cils de l'œil gauche; les cils supérieurs, les cils inférieurs, etc.* De tels détails peuvent, au premier coup d'œil, paraître minutieux; mais, si l'on veut y réfléchir mûrement, on sera bientôt convaincu qu'ils sont très-propres à développer chez l'enfant la *force d'attention*, jointe au besoin d'acquérir des notions exactes et précises sur tous les objets qui pourront s'offrir à sa vue.

Le *second exercice* a pour objet l'*examen de la situation de chaque partie. L'enfant apprend à indiquer et à nommer la situation de chacune des parties de son corps relativement à celles qui sont le plus voisines. Ainsi on lui fait dire : le* front *est en avant du sommet de la tête, au-dessus des yeux et du nez, entre les parties supérieures des côtés de la tête. Les* yeux *sont sous le front, au-dessus des joues, sur les deux côtés de la partie supérieure du nez, entre les tempes, etc.*

Dans le *troisième exercice*, on fait remarquer les *corrélations* et les *dépendances mutuelles des parties d'un tout*, ou leurs rapports avec l'ensemble, avec l'objet entier, le corps humain, premier sujet soumis à l'observation. On fixe l'attention de l'enfant sur la connexion que les diverses parties du corps ont entre elles. On lui fait voir que la *tête* est une partie du corps; le *visage*, une partie de la tête ; le *front*, une partie du visage; la *paupière*, une partie des yeux, etc.

Le *quatrième exercice*, qui pourrait être considéré comme le second dans l'ordre naturel des idées, consiste à distinguer les *nombres respectifs des parties*, les unes *simples*, les autres *composées*, doubles, quadruples, quintuples, décuples, etc. *Le* corps *a une tête, un cou, un tronc ; la* tête *a un sommet, un occiput, un visage ; le* visage *a un front, un nez, une bouche, un menton; la* tête *a deux tempes, deux oreilles ; le* visage *a deux yeux, deux joues; le* nez, *deux ailerons, deux narines ; les* deux yeux *ont quatre paupières ; les* deux mâchoires, *quatre dents œillères, huit dents incisives ; les* deux

mains *ont dix doigts; les* dix doigts, *vingt-huit jointures, dix antérieures, huit intermédiaires et dix extérieures, etc.*

Les *qualités* et les *propriétés des objets* forment le point de vue particulier, sur lequel roule le *cinquième exercice. On exerce l'enfant à remarquer et à nommer les particularités propres aux diverses parties de son corps. La* tête *est arrondie, mobile, en partie couverte de cheveux, en partie nue. Le* front *est dur, voûté, et, dans la jeunesse, uni. Lorsqu'on regarde en haut, il se ride momentanément; dans la vieillesse, il est constamment ridé. Les* orbes des yeux *sont ronds, humides, unis, brillants et mobiles; la plus grande partie des orbes est blanche; plusieurs causes, telles que le frottement, une blessure, les pleurs et différentes maladies la font devenir rouge, etc.*

Dans le *sixième exercice*, on s'occupe de rassembler, sous un point de vue général, les *parties qui ont de l'analogie entre elles*, ou *des rapports communs. L'enfant apprend à nommer ensemble les différentes parties du corps, auxquelles les particularités dont il vient d'acquérir la connaissance sont communes : par exemple, toutes celles qui sont rondes, ou dont la forme approche de la rondeur; celles qui sont pointues, arquées, voûtées, blanches, noires, rouges, jaunes; brillantes, dures, molles, susceptibles d'extension, élastiques, liquides, etc.* La rondeur, ou du moins une forme à peu près ronde, est une qualité commune à la *tête*, aux *globes des yeux*, à l'*iris*, à la *pupille*, etc.; les *cheveux*, les *conques des oreilles* sont des parties flexibles et élastiques, etc.

Le *septième exercice*, qui est intimement lié avec les précédents, consiste à observer les *fonctions es-*

sentielles des parties du corps humain, les variétés les plus frappantes de ces fonctions, ou les différences qui existent entre elles, et les occasions les plus ordinaires dans lesquelles elles ont lieu. Exemples : les *yeux* servent à voir, à pleurer, à faire des signes, à peindre les sentiments qu'on éprouve. On sent avec le *nez ;* on respire avec le *nez*. On fait usage de la *bouche* pour respirer, boire, manger, parler, chanter, siffler, cracher, etc. On choisit des exemples simples et clairs, tirés des actions les plus ordinaires que l'enfant fait lui-même ou dont il est témoin. Ici commencent les rapports de l'enfant avec les choses, qui sont hors de lui. On le conduit dans la nature physique. La connaissance de son propre corps se complète par celle du monde extérieur, des objets qui l'environnent, et de ses rapports avec eux. Il sort de l'observation de lui-même, et du moi individuel, pour connaître ses rapports nécessaires et invariables dans la nature physique, et pour se mettre en harmonie avec elle, afin d'être heureux.

Le *huitième exercice*, qui forme le huitième degré de notre échelle, donne à l'enfant la *connaissance de ses besoins*, pour remplir le grand but de sa conservation, de son bien-être. On fixe son attention sur les précautions et les soins qu'il doit prendre pour maintenir dans un état de force et de santé les différentes parties de son corps. La mère ou l'instituteur lui demande : Que dois-tu faire pour avoir et conserver la santé ? L'enfant répond : Je dois me nourrir, me laver, travailler et faire de l'exercice, me reposer après le travail, dormir, etc. Il réfléchit naturellement sur l'utilité de tous les actes dont sa vie journalière se compose.

On peut dire, en rapprochant les *huit exercices* qui ont précédé, que *les six premiers* montrent à l'enfant CE QU'IL EST physiquement, et lui font connaître son *organisation; le septième*, CE QU'IL PEUT au moyen de ses sens, de ses organes et de ses membres, ou quelles sont ses *facultés; le huitième*, CE QU'IL LUI FAUT, ou quelle est la mesure de ses *besoins*.

Dans le *neuvième exercice*, on *compare les parties du corps, relativement à leurs divers emplois et à leur utilité*. On fait remarquer chacun des *avantages qu'offrent les différentes propriétés des parties du corps humain*. On demande tour à tour : Quel est l'organe destiné à telle action? puis, quelle est la fonction propre à tel organe? comment telle action s'exécute? quel en est le but? que fais-tu de tes bras? à quoi te servent tes yeux, leurs paupières, tes jambes, les jointures des membres et leur mobilité? que remarques-tu dans les différentes actions de parler, de manger, de marcher, etc.? L'enfant, qui s'est rendu compte, dans le septième exercice, des fonctions spéciales de chaque partie du corps, apprend ici à rapprocher et à comparer ces fonctions et leurs divers degrés d'utilité, à mieux apprécier les ressources dont il est pourvu, à les appliquer avec plus d'adresse et d'intelligence. Il observe de nouveaux rapports entre l'homme et la nature extérieure.

Le *dixième exercice* est une *récapitulation générale* de toutes les notions analytiquement présentées jusqu'ici. L'enfant rassemble tout ce qu'il a recueilli sur chaque partie de son corps, sur l'œil, sa forme, ses qualités, ses fonctions, etc., pour en faire la description la plus complète possible. Il réunit toutes

les connaissances de détail qu'il a pu acquérir : il se forme des vues générales et un esprit d'ensemble.

Nous avons vu que notre Méthode regarde les mères comme étant les institutrices naturelles des enfants, par instinct, par amour, par nécessité (1). « La pre-« mière éducation, dit l'auteur d'*Émile*, est celle « qui importe le plus, et cette première éducation « appartient incontestablement aux femmes. » Mais, les mères de famille ne savent pas, le plus souvent, mettre à la portée des enfants les matières qu'elles leur présentent. Elles ne s'entendent pas assez à l'ordre et à la gradation qu'il faut suivre, ni à la manière d'offrir les objets, de faire naître les idées, de les enchaîner. Elles gâtent et déforment involontairement l'intelligence : elles ont besoin d'être conseillées, d'être conduites pas à pas, dans la carrière qu'elles doivent ouvrir à leurs enfants et parcourir avec eux. « Avant que les enfants, dit *Fénélon*, sa-« chent entièrement parler, il convient de les pré-« parer à l'instruction. » Mais les instructions élémentaires et préliminaires sont pénibles, et d'autant moins satisfaisantes, que, semblables aux fondements des édifices, elles ne paraissent point. Le Manuel des Mères a pour objet de faciliter ces premières instructions : il doit servir de conseiller et de guide aux bonnes mères de famille. Les exercices, dont il se compose, et dont nous venons de présenter l'ordre analytique et progressif, qui semble leur donner une forme sèche, méthodique et abstraite, ne sont néanmoins, par la manière de les appliquer, qu'une

(1) Voyez ci-dessus, page 126, le *premier chapitre des Caractères distinctifs de la Méthode : Mère de famille, considérée comme le modèle naturel et complet de l'éducation.*

suite de conversations et de questions simples et familières, amenées par les circonstances journalières de la vie, qui attachent et intéressent vivement les enfants. On parvient à former ainsi peu à peu leur intelligence, à développer et à diriger leur faculté de penser, qui est un don de la nature, mais qui a besoin, comme tous les autres dons qu'elle nous a faits, d'être cultivé par l'art.

On peut appliquer ensuite la même marche aux autres éléments des connaissances, en parcourant successivement, dans chacune d'elles, les *dix considérations* qu'on a seulement appliquées d'abord à l'étude du corps humain.

1°. La *dénomination* pure et simple des objets, à mesure qu'ils s'offrent devant les yeux des enfants;

2°. La *situation* de chacune de leurs parties;

3°. Les *corrélations* et les dépendances des parties entre elles;

4°. Leur *nombre*;

5°. Leurs *qualités* et leurs *propriétés*;

6°. Le *rapprochement des parties analogues* dans l'objet qu'on étudie;

7°. Leurs *fonctions* essentielles;

8°. La connaissance des *choses nécessaires pour conserver* l'objet soumis à l'observation;

9°. Le rapprochement et la *comparaison des fonctions* et des avantages propres aux différentes parties qui le composent;

10°. Enfin, la *récapitulation générale* de tout ce qui le constitue et de tout ce qu'on a recueilli dans l'examen qui a précédé (1).

(1) Nous avons donné d'assez longs développements au *Précis analytique du Manuel des Mères*, parce que ce Manuel est à la fois

A la suite de cette *partie*, pour ainsi dire *matérielle* de la première instruction, qui forme les sens

la racine commune de toutes les branches d'enseignement et le modèle de la marche qu'on suit pour instruire l'enfance. Notre Précis est une introduction nécessaire à l'exposition et au développement de la *Méthode pratique*, considérée dans ses applications immédiates aux différents cours d'études. La première édition du *Manuel des Mères*, publié en allemand, n'est qu'une ébauche encore imparfaite d'un ouvrage, qui, pour remplir complétement son but, doit être infiniment modifié, traité sous des rapports plus étendus, et perfectionné, par suite des expériences qui se continuent sans interruption dans l'Institut. Ce Manuel présente à la mère *cinq degrés d'instruction* qu'elle doit parcourir avec son enfant :

1°. La marche à suivre pour développer en lui la *faculté de distinguer les sons du langage et de les produire*, et la série progressive des sons articulés, depuis les plus simples jusqu'aux plus composés.

2°. La manière dont il convient d'apprendre aux enfants à *nommer et à distinguer les objets* qu'ils ont sous les yeux, leurs formes, leurs couleurs, leurs propriétés les plus remarquables, mais toujours avec la plus grande liberté, en saisissant indifféremment toutes les occasions que le besoin ou la curiosité naturelle à cet âge peuvent fournir. Le Manuel donne ici des directions et des exemples.

3°. La *distinction des caractères principaux et des différentes parties des objets* qui entourent les enfants, d'après la marche graduelle tracée dans ce chapitre.

4°. L'*observation exacte des différences* qui existent *entre les objets* dont on a remarqué les principaux caractères.

5°. La *classification des objets analogues* en divisions et subdivisions, ou en *classes*, *genres*, *espèces*, dans lesquelles on comprend, non-seulement leurs *noms* et leurs *formes*, mais encore les *propriétés*, les *usages*, les *actions*, etc. « Ce dernier degré », dit M. Chavannes (dont l'excellent chapitre sur le Manuel des Mères, dans son ouvrage déjà cité, nous fournit une partie des développements où nous venons d'entrer), « pourra former à lui seul un livre « élémentaire, dans lequel tous les objets de la nature seront clas- « sés; un livre qui devra renfermer les termes les plus usités dans « les arts, les métiers, l'histoire naturelle, la physique générale, la « géographie, etc.; un livre dans lequel l'enfant prendra naturelle- « ment l'idée du genre, de l'espèce, de l'individu; un livre qui lui « apprendra à suivre la marche des diverses actions dont il est le « témoin, leur but, leur utilité, leur danger, etc. (ici, en effet, en « lui parlant d'une *action*, on le rend attentif aux *circonstances* sui-

et l'esprit d'observation des enfants, on présente les éléments de la *partie morale* de l'instruction, qui doit former le cœur, éveiller la conscience, éclairer la raison, fixer les sentiments, diriger et fortifier les habitudes.

C'est surtout ici que la première formation de l'esprit et du cœur humain, confiée aux mères de famille par la nature, doit devenir l'objet d'une surveillance éclairée, au lieu d'être abandonnée aux procédés d'une routine aveugle. La Méthode veut que la mère devienne, par raison et avec une intime conscience de la nature et des besoins de son enfant, ce qu'elle est déjà par ses rapports immédiats avec lui, par instinct et par sentiment.

Si nous voulons mieux apprécier l'application pratique de notre marche et l'époque précise qui lui convient, considérons, dès le berceau, l'enfant qu'il s'agit de former : pénétrons dans l'intérieur de la famille pour y contempler le tableau touchant d'une bonne mère qui tient son enfant sur son sein. Comme elle le soigne avec une tendre sollicitude! comme elle épie, avec une attention inquiète, ses moindres mouvements, ses gestes, ses regards, tous les signes des impressions qu'il éprouve! avec quelle finesse et quelle fidélité elle sait les comprendre et les expliquer! Rien n'échappe à sa pénétration : elle interprète, elle prévient tous ses désirs; elle répond à ses signes, à ses gestes, à ses pleurs, à son sourire.

« vantes : *qui* fait ordinairement cette action? *quand* la fait-on? *où*, « *pourquoi*, *comment*, *à qui* la fait-on? *à quoi* est-elle *bonne? en* « *quoi* est-elle *mauvaise?*); un livre, en un mot, qui pourra lui « donner des idées positives sur une foule de choses qui, jusqu'à « présent, ont bien frappé ses yeux, mais sont restées nulles pour « son intelligence. »

Comme elle jouit délicieusement de sa vue! comme elle recueille avec avidité les premières articulations que forment ses lèvres! comme elle est agréablement surprise et pénétrée de joie, à chaque nouveau signe de développement qu'elle remarque en lui! Elle lui répète les sons les plus simples (*papa*, *maman*, etc.), lui montre la manière de les former, lui apprend à les reproduire, lui met dans la main les choses qui font du bruit et qui frappent son oreille autant que ses yeux; elle l'exerce à marcher, dirige et soutient ses premiers pas qui chancellent encore, lui montre tout ce qui peut éveiller et intéresser ses sens, multiplie par une sorte d'instinct, et varie de toutes les manières ses rapports avec elle et ses expériences sur la nature. Elle lui présente des fleurs, des fruits, des cailloux, de petits animaux. Elle joue et folâtre avec lui, le fait courir, sauter, le porte, le tourne, le secoue, partage tous ses jeux, excite ses mouvements et ses actions, l'instruit en l'amusant, l'empêche de se faire du mal, lui fait juger ce qui lui convient, l'éclaire et le forme peu à peu, et commence son éducation, sans le savoir. Ses jeux deviennent insensiblement plus raisonnables et plus sérieux : la mère les dirige vers un but d'utilité; elle en fait des moyens d'instruction pour l'exercer à distinguer et à nommer les objets, à les manier, à remarquer leurs différentes parties et leurs qualités. Elle le conduit jusqu'au point où il acquiert une parfaite conscience de lui-même, où il parle de lui à la première personne, où il exprime d'une manière claire et positive ce qu'il sent, ce dont il a besoin, ce qu'il veut.

L'éducation de l'enfant jusqu'à ce point est ab-

solument dans le domaine de la mère. En même temps qu'il s'exerce, s'occupe et se fortifie, qu'il essaie ses facultés physiques et son intelligence; il est inspiré, nourri, sous le rapport moral, par l'influence féconde et créatrice de sa mère, qui communique à son jeune cœur la douce chaleur des sentiments dont elle est pénétrée. A chaque instant et dans chaque détail de sa vie, elle est pour lui comme un astre bienfaisant qui éclaire, échauffe, anime et vivifie tout son être. La mère n'est jamais plus heureuse qu'en se sacrifiant elle-même pour son enfant : elle lui prodigue tout son temps, toutes ses forces, toutes ses affections; leur existence est commune; il ne forme avec elle qu'un seul corps et une seule âme; il concentre en elle toutes ses sensations. Mais, à mesure qu'il acquiert le sentiment de son existence personnelle et que le mot *moi* lui présente une idée distincte, il se détache, pour ainsi dire, de sa mère : au lieu d'exister en elle, et par elle seule, il commence à exister en lui, à devenir son propre centre à lui-même; toutes ses facultés prennent une nouvelle direction. La mère, qui jusqu'ici n'était pas seulement sa nourrice, mais presque sa nourriture même et sa vie, devient dès ce moment son ange tutélaire, sa directrice, son institutrice; il est capable d'être instruit, dans l'acception naturelle de ce mot, de suivre, pour ainsi dire, des leçons, d'être rendu attentif aux objets qui frappent ses sens, par une série d'exercices propres à former ses organes.

C'est à cet âge, à ce période du développement que commence l'application du *Manuel des Mères* proprement dit. L'enfant est éveillé, animé, mis en action par tout ce qui l'entoure; mais il est distrait,

ses impressions sont mobiles et fugitives, rien ne peut le fixer. Il est abandonné, pour ainsi dire, à un instinct vague et aveugle, capricieux et désordonné. Il a besoin d'être dirigé, d'être fixé. Toutes ses facultés, dont les germes ont commencé à se produire au dehors, doivent être exercées dans un ordre progressif et nécessaire, d'après des lois qui sortent de leur nature. Le principe d'action qui est en lui doit être développé comme une force positive; ses organes, qu'il a déjà essayés, doivent être déliés tout entiers; ses observations, obscures et confuses, doivent se changer en notions claires et distinctes : ses sensations doivent s'élever jusqu'au sentiment. Son activité inquiète doit prendre une direction convenable, propre à cultiver en lui la raison, à lui donner la connaissance élémentaire de toute son existence. Maintenant, notre Manuel des Mères peut s'appliquer avec succès. Il divise et fixe, en quelque sorte, l'attention indéterminée et vagabonde de l'enfant, dispersée sur une grande quantité d'objets, confondus, mal assortis, sans liaison entre eux, pour la diriger sur lui-même, sur son corps, sur ses qualités personnelles. Il a été nourri, pendant le premier période, des impressions de tous les objets placés dans sa sphère; il concentre maintenant sur lui-même l'action de son intelligence et ses facultés plus développées. Son propre individu devient pour lui l'objet et le moyen de son instruction, le livre élémentaire de ses premières connaissances, l'organe et l'instrument général qui le rend capable d'apprendre tout ce qu'il pourra connaître un jour, et enfin le dernier but auquel il doit rapporter toute son instruction future pour se conserver, se per-

fectionner, pour créer son bonheur et son avenir.

Les *dix exercices*, que la mère doit parcourir avec son enfant, et surtout le *septième*, dans lequel il apprend CE QU'IL PEUT, lui ont donné la connaissance de ses moyens d'action et la possiblité d'agir avec réflexion. Maintenant, on lui montre CE QU'IL DOIT : il est conduit, par une route simple et facile, par une gradation non interrompue, de l'étude de ses *besoins* à celle de ses *devoirs*.

On a posé les *bases*, indiqué les *moyens*, montré les *instruments*, en observant le corps humain et les différents corps de la nature dans leurs rapports avec lui. On arrive à la partie intellectuelle et morale, théorique et raisonnée, toujours combinée avec la pratique, toujours appuyée sur des exemples et des actions : de quelle manière doit-on construire sur ces bases données, agir avec ces moyens, tirer parti de ces instruments ?

Après avoir étudié son propre corps, ses facultés physiques, ses rapports avec la nature physique et avec les choses qui l'environnent, ou avec le monde extérieur, l'enfant a besoin de connaître peu à peu, d'après une marche analytique toujours mise à sa portée, ses facultés intellectuelles et morales, leurs relations mutuelles, leur nombre, les caractères essentiels qui les distinguent, les rapports communs qui leur appartiennent, leur destination ou leur but et l'usage qu'on en doit faire. Il s'élève insensiblement de la considération de lui-même et de ses parties organiques, de l'examen de ses intérêts, de ses besoins individuels, à la connaissance réfléchie de ses rapports avec ses semblables, avec ses parents,

ses camarades, ses instituteurs, ses concitoyens, ou bien de ses rapports moraux et sociaux, de ses devoirs et de ses droits, qui découlent des notions précédentes.

Pestalozzi et ses collaborateurs n'ont rien fait imprimer encore sur cette branche de l'instruction élémentaire, qui constitue l'*idéologie* proprement dite, ou plutôt l'*analyse de l'entendement humain* (1). Elle s'enseigne néanmoins de vive voix

(1) Cette définition de l'*idéologie*, qui indique avec précision l'objet de ses recherches, appartient à GARAT, membre de l'Institut. On doit consulter, dans le recueil intéressant des *leçons des écoles normales*, le programme et les premières leçons du *Cours de l'analyse de l'entendement*, qu'avait commencé cet estimable philosophe. Il fait ressortir les rapports intimes de cette science avec toutes les autres, et surtout avec la *logique*, l'*éducation*, la *morale*, la *législation* et la *politique*, en montrant que l'entendement *est la source commune d'où sortent la faiblesse et la puissance de l'homme, ses égarements et sa sagesse, ses vices et ses vertus, ses privations et ses jouissances, toutes ses qualités et toutes ses destinées*. Ces premières leçons, les seules qui aient été publiées, sont semées de pensées fortes et lumineuses, embellies par une imagination brillante et par les charmes d'un style toujours clair et précis, pittoresque et animé. Les instituteurs trouveront aussi un guide précieux, pour suivre et diriger les premiers développements de la raison des enfants, dans les *Éléments d'idéologie* de DESTUTT-TRACY, membre de l'Institut. Le vaste plan qu'il embrasse dans cet ouvrage comprend successivement : 1°. l'IDÉOLOGIE, *science de la formation des idées*, qui s'occupe du SUJET ou de la chose même, de la *nature de l'esprit humain* et de ses opérations; 2°. la GRAMMAIRE GÉNÉRALE, *science de l'expression des idées*, qui s'occupe du MOYEN à employer pour les peindre, les conserver, les reproduire, ou du mécanisme et de l'art du *langage* ; 3°. la LOGIQUE, *science de la combinaison et de la déduction des idées*, qui considère le BUT vers lequel elles doivent tendre, ou l'*art de penser*, d'observer, de raisonner, d'enchaîner ses observations et ses raisonnements. L'*Essai sur l'entendement humain* par LOCKE, le *Cours d'études* de CONDILLAC, et en particulier sa *Logique* et son *Traité des sensations*, fournissent également des sujets profonds de méditation sur l'étude de l'homme intellectuel.

dans l'Institut, d'après la Méthode graduelle suivie pour tous les genres d'étude, non pas d'une manière sèche, abstraite et dogmatique, mais d'une manière sentimentale et animée, en sorte que l'enfant trouve lui même au fond de son cœur, et par l'action bien dirigée de sa raison naissante, tout ce qu'on veut lui faire apprendre. Le *Manuel des Mères*, centre commun de l'instruction, d'où partent trois grands rayons, qui correspondent aux trois grandes branches, physique, morale et intellectuelle, de la formation de l'homme, n'est pas, à beaucoup près, achevé. Chacune de ces branches admet ensuite un nombre infini de subdivisions particulières. Le fil de l'analyse permet seul de parcourir, sans s'égarer, les tortueux détours de ce vaste labyrinthe. Comme la partie du Manuel publiée jusqu'à ce jour traite seulement du corps humain et des connaissances physiques, quelques personnes ont paru croire que Pestalozzi s'attachait trop exclusivement à ce genre de connaissances; qu'il sacrifiait peut-être l'*éducation* à l'*instruction;* qu'il habituait l'enfance à ne faire usage que de son cerveau, à méconnaître ou du moins à négliger cette vérité : « qu'on est heu-« reux par le sentiment et par les vertus bien plus « que par les lumières; en effet, la lumière de la vertu « échauffe en même temps qu'elle éclaire; celle des « simples connaissances éclaire sans échauffer : elle a « moins de vie. » (1)

(1) Ce passage est tiré d'une lettre imprimée dans le *Publiciste*, en 1810, écrite à l'auteur sur l'Institut d'éducation d'Yverdun, par Dupont de Nemours, membre de l'Institut, philanthrope respectable, ami du vertueux Turgot, dont il a publié les œuvres, et connu lui-même par plusieurs ouvrages qui honorent également son esprit

Pestalozzi, pénétré de ce principe, ne mérite nullement le reproche qu'on a paru lui faire, et qui s'évanouira de lui-même, quand on voudra considérer l'ensemble de son plan. Il fait marcher de front, dans la pratique, dès le premier âge, l'*instruction morale* avec les notions sur les *objets physiques* et sur les *facultés intellectuelles*. Ces trois choses, quoique traitées séparément, vont ensemble, forment une triple base bien cimentée de la culture de l'homme, et sont également les éléments et les fondements primitifs de la Méthode.

Le *Manuel des Mères* et nos différents exercices pour apprendre à observer et à parler, considérés maintenant dans les *résultats* que ce mode d'instruction doit produire, paraissent offrir *quatre principaux rapports d'utilité :*

1°. On suit la marche de la nature pour apprendre à l'enfant les vrais éléments et le mécanisme du langage. On lui fait poser de ses propres mains les *bases de la grammaire*. L'usage de la langue lui devient familier, ainsi que la manière dont elle a dû se former et se développer. Les expressions naissent pour lui avec les objets et les idées. Il ne prononce aucun mot, sans en connaître exactement la signification et la valeur. Aucune idée fausse ne lui est donnée. Ses notions, bien liées entre elles, et toujours successivement présentées, ne sont point vagues ni confuses, mais nettes, claires, précises.

et son cœur. Les personnes qui s'occupent d'éducation doivent désirer vivement la publication d'un *travail sur l'instruction publique*, composé par Dupont de Nemours, en Amérique, d'après l'invitation du président des États-Unis : travail qui contient d'excellentes vues pratiques pour l'organisation et l'amélioration des écoles primaires.

2°. Non-seulement l'enfant apprend à construire, en quelque sorte, sa langue; il apprend aussi l'art de raisonner, les règles d'après lesquelles on pense. Il exerce, cultive et perfectionne sa faculté de comparer, de combiner, de concevoir et de développer un système complet de connaissances : il fait insensiblement un véritable cours de *logique pratique*, qui se reproduira pour lui dans toutes ses autres études, par la marche naturelle de son esprit.

Sous le rapport de la science du langage et de la grammaire, il apprend d'abord à nommer les objets. De leur *dénomination* pure et simple, qui donne naissance au *nom substantif*, il passe aux *qualités* et aux *propriétés* des choses, qu'il désigne par des *mots adjectifs* ou qualificatifs. Pour exprimer les *corrélations* des diverses parties d'un même tout, il arrive à de petites propositions simples ou à des *phrases*. L'énonciation des *fonctions* de chacune des parties, ou des *actions* qui leur sont propres, lui fait employer les *verbes*. Tous les éléments du langage deviennent des créations de son intelligence et s'impriment fortement dans son esprit.

Sous le rapport de la logique, la forme d'observer, tracée par le *Manuel des Mères*, qui apprend à connaître, d'abord le nom d'une chose et ses différentes parties; puis, leurs rapports de position, leurs corrélations avec d'autres, leur nombre, leurs qualités, leur analogie ou la comparaison des attributs qui leur sont communs, leurs fonctions, leurs rapports avec nos besoins; cette forme ou manière d'observer donne la véritable *science des relations des objets, dans leur ordre naturel et nécessaire*. Les

divers degrés qui, partant des premières notions simples et isolées, s'élèvent aux notions comparées et généralisées, puis aux conséquences et aux conclusions ou jugements qui s'enchaînent et en dérivent nécessairement; ces degrés successifs, si conformes à la marche naturelle de l'entendement, procurent à l'esprit une exactitude rigoureuse dans l'observation et une grande rectitude dans le jugement.

3°. Indépendamment de la *langue* et de la *logique*, qui sont, pour ainsi dire, la *base* et la *forme des connaissances*, les enfants acquièrent à la fois une connaissance parfaite, d'abord de leur propre corps, de leurs facultés, d'eux-mêmes; ensuite, de la nature physique, du monde extérieur et des rapports mutuels entre les êtres. Cette double connaissance, qui comprend les éléments des sciences physiques et morales, est comme le *fonds* essentiel de *l'instruction*. Les élèves sont ainsi préparés à recevoir toutes les sciences; les germes en sont déposés dans leurs esprits. Les bases sont bien établies et fortement cimentées; l'édifice peut être construit avec solidité.

4°. Un *quatrième avantage* résulte du *développement des organes de la voix et des poumons*, qui se fortifient par un fréquent exercice. On avait craint d'abord que l'usage de faire parler souvent les enfants à haute voix ne devînt nuisible à leur poitrine; le contraire a été prouvé par l'expérience. Ainsi, l'utilité physique et la conservation de la santé se trouvent unies aux autres genres d'utilité; le *corps* se développe et se perfectionne, comme le *cœur* et l'*esprit*. Les trois éléments qui constituent

l'homme sont également entretenus dans un état de croissance, de force et d'harmonie.

Nous ne parlerons point ici de l'*instruction religieuse*, associée à l'*instruction morale*, à laquelle on dispose indirectement l'enfant, dès ses premières années, mais qu'on ne lui présente d'une manière positive qu'à l'époque où sa raison plus développée le rend propre à la recevoir et à s'en pénétrer. Le *cours d'instruction sur la religion et la morale* deviendra l'objet d'un article développé, qui servira de complément à cette Notice des différents cours de l'Institut. Nous passerons plus rapidement sur les autres branches, après avoir posé les principes généraux et montré en détail, spécialement pour l'instruction élémentaire du langage, la marche commune qu'elles doivent suivre.

II. ÉLÉMENTS DU LANGAGE, dans lesquels on distingues *deux points de vue* principaux :

1°. L'*intérieur* ou le *fonds du langage*, la *signification*, ou le *vrai sens des mots*.

2°. L'*extérieur* ou le *matériel* et la *forme du langage*, qui comprend les *signes* conventionnels, destinés à peindre les objets et les idées, et la manière d'employer et de modifier ces signes représentatifs (1).

Chacune de ces divisions des éléments de la grammaire générale est aussi parcourue dans un certain nombre de *degrés*, qui embrassent eux-mêmes des

(1) Voyez, ci-dessus, le *Précis analytique de l'Art d'apprendre les langues*, chapitre 6 des *Moyens d'exécution*, pages 252 et suivantes.

exercices particuliers sur chacune des considérations sur lesquelles on croit devoir fixer l'esprit des enfants. Ils apprennent à composer, pour ainsi dire, tous les éléments du langage et à se rendre compte de leur origine, de leur nature, de leurs fonctions et de leurs rapports d'analogie ou de subordination.

Le *Manuel des Mères* a fait connaître aux enfants quels sont les organes avec lesquels ils peuvent observer les objets qui les entourent. Ils se forment une idée nette de ces objets qui frappent leurs sens, ou qui produisent en eux des sensations. Le moment est venu d'étudier les *rapports* entre les *choses* et entre les *mots* destinés à les représenter. On suit absolument, pour cette nouvelle branche d'instruction, la marche qu'on vient de tracer pour l'autre.

Dans la première, nous avions un sujet donné, soumis à l'observation, le *corps humain;* la *langue* était une considération accessoire : on l'employait, comme instrument, sans s'occuper encore d'en faire l'analyse. Elle devient ici l'objet principal : la *parole* où le *mot* est considéré comme un entier, qu'il s'agit de décomposer.

Pour analyser d'une manière exacte et complète les éléments du langage, et pour déterminer les moyens de les mettre à la portée de l'enfant, on est obligé de s'engager dans une sorte de labyrinthe métaphysique, où l'on ne peut se diriger qu'avec le secours d'une méthode rigoureuse. Nous tâcherons donc de bien établir les idées fondamentales, de suivre dans leurs divisions et subdivisions les idées secondaires et accessoires qui en découlent, d'exposer clairement la suite et l'enchaînement de ces idées. Nous donnerons à cette branche d'enseigne-

ment, en raison de son importance, les mêmes développements qu'à celle qui a précédé.

PREMIÈRE PARTIE.

De l'Intérieur ou du fondement du langage.

On croit pouvoir distinguer, dans cette partie, *six degrés* du développement de la langue.

A. Premier degré.

L'enfant désigne les choses par des sons qui ont de l'analogie avec elles, soit qu'elles les produisent elles-mêmes, soit qu'elles en fassent naître l'idée. Il paraît disposé à nommer plutôt l'objet qui forme un son, et qu'il peut à la fois *entendre* et *voir*, que celui qui frappe seulement sa vue. Dans le premier cas, deux sens sont affectés : l'une des sensations semble indiquer le nom naturel et propre qui convient à l'objet, et qui jusqu'à un certain point le reproduit fidèlement. D'un côté, l'enfant forme des noms; de l'autre, il abrége les noms qu'il a appris, les organes de sa voix n'étant pas assez développés. Les noms encore informes ou imparfaitement exprimés des différentes parties de la maison qu'il habite (*chambre*, *porte*, *fenêtre*, *escalier*, *etc.*), des animaux domestiques et des objets extérieurs qu'il voit journellement, composent son premier vocabulaire. Il ne connaît et ne peut concevoir que les dénominations simples des êtres ou des objets placés autour de lui. Il ne prononce que des mots isolés : *maman*, *papa*, *moi*, *t'aimer*, *pain*, *bonbon*, etc.

Tel paraît être le *premier degré* du développement de la langue, qui n'appartient pas encore à l'instruc-

tion, mais à la nature, et qui est le produit de l'instinct, l'opération de l'enfant lui-même, dans ses relations avec sa mère.

B. Second degré.

L'enfant commence à désigner un certain nombre d'objets par leurs noms de convention, et à former quelques propositions imparfaites, quelques petites phrases liées entre elles: *j'aime maman, je veux boire, donne-moi du pain.*

C. Troisième degré.

Le *troisième degré*, beaucoup moins simple que les deux autres, embrasse les *qualités*, les *fonctions* et les *rapports* des choses, que notre élève devient capable d'examiner et d'apprécier.

C'. *Première subdivision du troisième* degré.

Des *qualités*.

L'enfant a remarqué jusqu'à présent dans les objets, d'abord, des *qualités physiques* qu'il a connues, à l'aide de ses sens; puis, certaines *qualités métaphysiques*, comme celles qu'expriment les mots *bon, mauvais, utile, nuisible, beau, laid*, etc., qui lui sont indiquées par l'expérience. Il a naturellement ajouté ces qualités aux *noms* ou *substantifs*, qui lui sont déjà familiers; il a formé insensiblement, sans le savoir, les mots appelés *adjectifs* ou *qualificatifs*; on lui fait faire des exercices instructifs et amusants, propres à fortifier son intelligence et sa mémoire, sur chaque espèce de qualités qu'il a pu observer, considérées graduellement dans l'ordre suivant.

C'a. *Premier exercice* sur les *qualités*.

On lui fait exprimer d'abord la *désignation pure et simple des qualités*. On s'attache à celles que les sens lui ont fait apprécier; *visibles*, comme le *blanc*, le *noir*, le *rouge*, etc. Exemples : la craie est blanche, l'ardoise est noire. Il convient que les objets soient placés devant les yeux de l'enfant, tandis qu'on l'interroge, pour qu'il puisse les distinguer et les juger, rapprocher l'expression de la chose qu'il voit, de la qualité qu'il veut exprimer (1).

C'b. *Second exercice* sur les *qualités*.

On exerce un enfant à *rapprocher plusieurs objets qui ont une qualité ou propriété commune*. Exemples : le miroir et le bouton sont luisants et polis; l'eau et le verre sont transparents; la cerise, la fraise, le sang de l'homme et du plus grand nombre des animaux sont rouges, etc. Cet exercice devient une sorte de jeu de mémoire et d'esprit, qui occupe utilement et amuse beaucoup les enfants. On leur dit : cherchez et désignez-moi tout ce qui est absolument blanc; ils répondent : la neige, l'ivoire, etc. Désignez-moi des objets qui sont quelquefois blancs : quelques animaux sont blancs, quelques pierres sont blanches, etc. On leur apprend ainsi à distinguer les *propriétés essentielles et inhérentes* et les *propriétés accidentelles* des choses. Car, les qualités, sous ce rapport, forment deux genres : une chose *est* ou elle

(1) Application nouvelle du *principe* et du *moyen spécial* de l'INTUITION, ou de la vue claire et distincte des objets dans chaque branche d'enseignement. (Voyez le *septième principe*, page 89, et le *huitième moyen d'exécution*, page 270.)

peut être bonne, mauvaise, grande, petite, etc. L'eau *est* liquide, transparente; elle *peut être* froide, tiède, chaude, bouillante.

Cie. *Troisième exercice* sur les *qualités*.

Cet exercice consiste *à rechercher et à observer plusieurs qualités réunies dans un même objet*, ou *plusieurs objets qui ont une qualité commune*. La détermination exacte des qualités pour distinguer les objets constitue la véritable science. On demande à un enfant : quelles sont les qualités réunies qu'il peut remarquer dans un objet déterminé, une table, un cheval, etc.? ou quel est l'objet auquel peuvent s'appliquer telles et telles qualités? L'enfant cite par cœur toutes les qualités qu'il a remarquées dans l'objet qu'on lui désigne, ou tous les objets dans lesquels il a reconnu et distingué les qualités qu'on lui rappelle. Sa *faculté de reproduire les objets absents*, ou sa *mémoire* est mise en action; son *attention* est excitée, son *jugement* exercé. Il devient observateur exact et curieux; il apprend à éviter les notions vagues et confuses, les illusions, les erreurs, les malentendus. Il examine tout, se rend raison de tout; il ne se permet de juger qu'après avoir bien et mûrement observé. On lui donne à la fois des idées nettes, justes, précises, complètes, et une grande richesse d'imagination. La seule indication de ces différentes sortes d'exercices suffit pour réfuter et détruire le reproche qu'on avait fait, sans aucun fondement, à Pestalozzi de tendre à dessécher l'imagination, en appliquant trop exclusivement les esprits de ses élèves aux sciences et aux méthodes mathématiques. Du reste, l'imagination, comme toutes nos autres

facultés, est relative à la disposition naturelle et à l'âge de chaque individu, et ne peut être exercée et développée que par gradation, et proportionnellement à ses progrès.

C[1d]. *Quatrième exercice* sur les *qualités*.

On rend l'élève attentif au *sens par lequel il a remarqué les qualités*.

La longueur d'une ligne est saisie et jugée par l'*œil*. La grosseur d'un bâton est à la fois vue et sentie, appréciée par l'*œil* et par la *main*. La longueur ou durée du temps est appréciée par le *sens intérieur*.

C[2]. *Seconde subdivision du troisième* DEGRÉ.

Des *actions* et des *fonctions* des choses.

Cette branche admet les quatre mêmes subdivisions que la précédente, et se compose de *quatre exercices correspondants* disposés dans le même ordre.

C[2a]. *Premier exercice* sur les *actions*.

On commence par exercer les enfants à *distinguer* et à *nommer les actions et les fonctions*. Tel mouvement s'appelle *marcher;* tel autre, *sauter*. Les différentes actions de *grimper*, de *se balancer*, de *danser*, etc., ont chacune leur caractère particulier et leur dénomination spéciale.

On a recommandé, dans l'exercice correspondant sur les *qualités*, de mettre l'objet lui-même devant les yeux de l'enfant, afin qu'il puisse apprécier l'existence et la nature de la *qualité* au moment où

il la nomme. Il convient ici qu'il fasse lui-même ou voie faire l'*action*, dans le moment où il apprend son nom. Dans les trois exercices suivants, on peut se borner à rappeler à l'enfant des *actions* dont il a été témoin, dont le nom lui est familier, et que sa mémoire lui retrace facilement et avec fidélité. Toutes les fois qu'on parle d'une action nouvelle pour lui, on doit la lui montrer, afin qu'il la distingue et la connaisse, qu'il en reçoive l'intuition et la conscience, et qu'il ne prononce jamais un mot sans y attacher une idée.

C²ᵇ. *Second exercice* sur les *actions*.

On habitue l'enfant à *chercher* et à *désigner plusieurs objets ou plusieurs êtres, qui ont la même fonction, ou qui exécutent la même action*. L'eau coule, le vin coule, les métaux fondus coulent, etc.

C²ᶜ. *Troisième exercice* sur les *actions*.

L'enfant cherche et indique *plusieurs actions d'un même objet*. Le feu éclaire, chauffe, brûle, fait fondre, endurcit, etc.

C²ᵈ. *Quatrième exercice* sur les *actions*.

On demande à l'enfant *par quel organe du corps humain*, ou par quel instrument une chose se fait, une action s'exécute. On *coupe* avec l'ongle, avec les dents, avec un couteau, des ciseaux, une hache, un sabre, etc. Cet exercice donne lieu à un plus grand nombre de questions et d'observations que l'exercice correspondant appliqué aux *qualités*. On demande et on examine, *par qui, avec quoi, comment, pour-*

quoi, quand, où, etc., se fait une action (.....*quis, quid, ubi, cur, quomodò, quandò*).

Observation générale. Ces différents exercices ont beaucoup de ressemblance avec certains jeux de société, dont s'amusent même des personnes d'un âge mûr, quoiqu'ils n'aient pas le même but d'utilité, et qu'ils se bornent à exciter l'esprit, à faire des recherches, soit d'expressions à double sens, soit de mots qui ont la même terminaison, soit d'objets qui ont entre eux quelques rapports d'analogie.

Loin qu'il n'y ait ici qu'un simple mécanisme dans les opérations faites par les enfants, leur intelligence et leur imagination travaillent, leur jugement se fortifie; ils sont préparés, par la grande abondance des expressions simples et des significations physiques mises à leur portée, à l'emploi des expressions métaphysiques et figurées. En décomposant les objets et leurs qualités, en exprimant toutes les modifications de leurs sensations, ils font juger assez exactement la richesse ou la pauvreté de la langue qu'ils parlent; ils trouvent des mots conformes à son génie particulier. La recherche des choses sur lesquelles leur attention a été dirigée les occupe dans leurs promenades, dans leurs heures de récréation, même dans leur lit et dans les moments qui précèdent immédiatement le sommeil ou qui suivent le réveil.

De semblables exercices, faits par les enfants eux-mêmes, sous la direction d'un instituteur habile, fourniraient les matériaux d'un très-bon livre élémentaire de lecture. Les enfants seuls, aidés et dirigés avec sagacité, peuvent fournir les moyens de bien faire les livres élémentaires qui conviennent à leur âge.

C³. *Troisième subdivision du troisième* DEGRÉ. *Rapports simples des objets.*

Dans cette *troisième* et dernière *branche*, nous distinguerons seulement *trois exercices*, correspondants aux trois premiers, établis pour les *qualités* et pour les *actions*.

C³ᵃ. *Premier exercice* sur les *rapports des choses.*

On exerce l'enfant à *distinguer* et à *exprimer des rapports simples*. A côté, devant, derrière, tôt, tard, dessus, dessous, etc. Ici commence l'usage des prépositions; nous faisons un pas de plus dans la formation de la langue. On distingue aussi des *rapports de position* ou *de lieu* : dans, sur, etc.; des *rapports de temps* : hier, aujourd'hui, demain, etc.

C³ᵇ. *Second exercice* sur les *rapports des choses.*

On fait chercher à l'enfant *plusieurs objets qui ont les mêmes rapports*. Exemples : la tête est sur le cou, le cou sur le tronc, le tronc sur les cuisses, celles-ci sur les jambes, etc.

C³ᶜ. *Troisième exercice* sur les *rapports des choses.*

On s'occupe de rechercher *plusieurs rapports d'un même objet* : le nez est au-dessus de la bouche, au-dessous du front, entre les joues, etc.; il sert à respirer, à sentir, à se moucher, etc. Ce dernier exemple indique un *usage*, une *fonction*, plutôt qu'un *rapport* proprement dit.

On pourrait ajouter un *quatrième exercice*, qui aurait pour but de rechercher *comment existent les*

rapports observés. Mais cette considération excède les bornes de l'intelligence des enfants, et même, dans beaucoup de circonstances, celles de l'esprit humain. Elle tendrait trop à égarer dans les abstractions et dans les profondeurs de la métaphysique ; il convient, par ce motif, de n'en point faire usage.

D. QUATRIÈME DEGRÉ *du développement du langage*, qui traite des *objets composés*, et qui les considère successivement dans leur ensemble et dans leurs parties. Ce DEGRÉ paraît devoir comprendre *trois exercices* distincts.

D¹. *Premier exercice* sur les *objets composés*.

On fait remarquer les *objets* considérés en détail dans leurs parties, et les *parties* réunies dans l'entier. L'*arbre*, envisagé comme un entier, a une *racine*, une *tige*, de l'*écorce*, des *branches*, des *feuilles*, des *fleurs*, des *fruits*, etc.

D². *Second exercice* sur les *objets composés*.

Cet exercice est l'inverse du précédent. *Les parties étant données, il faut chercher l'entier*. Je nomme une racine, une tige, des branches, etc. ; je demande à l'enfant : Quel tout forment ces parties ? Je nomme le front, les yeux, les joues, etc. ; je demande : A quelle région de la tête appartiennent ces parties ?

D³. *Troisième exercice* sur les *objets composés*.

On nomme une partie qui convient à plusieurs objets ; on demande à quels objets elle est commune. Par exemple, une *roue* est une partie essentielle d'une voiture, d'une horloge, d'un moulin : elle est commune à ces trois objets. L'enfant s'exerce à

chercher plusieurs *entiers* auxquels puissent convenir les mêmes parties, ou plusieurs *parties* communes à un même tout.

E. Cinquième degré *du développement de la langue*, qui traite des *noms génériques* ou *collectifs*.

Les divers exercices des degrés précédents ont dû rendre un enfant capable d'exprimer,

1°. Les *noms* des objets; 2°. leurs *qualités* et leurs *actions* ou *fonctions* spéciales; 3°. leurs *relations* simples, qui, sous quelques points de vue, sont communes à plusieurs objets à la fois, et qu'on peut désigner par une même expression; 4°. enfin, les *rapports* des *objets composés*, considérés dans leur entier et dans leurs parties.

Notre élève doit commencer maintenant à généraliser ses *intuitions*, ou les actes de sa vue intellectuelle, à *former un ensemble de plusieurs objets*. Les *trois exercices* suivants, sur les *noms génériques* ou *collectifs*, développent en lui cette faculté. Il se forme des *vues générales*, auxquelles il subordonne ses *observations particulières;* il s'habitue à classer ses idées.

E'. *Premier exercice* sur les *noms collectifs*.

On fait nommer à un enfant des *objets différents qui ont des ressemblances entre eux*, et on lui demande quel est le *nom* qui leur est *commun*, ou quelle est leur dénomination générale. On lui rend ainsi familière l'idée d'un *nom collectif*, comme *fruit*, *métier*, *outil*, etc., à laquelle son esprit est suffisamment préparé.

E². *Second exercice, inverse du précédent.*

Le *nom collectif* étant donné, l'enfant cherche et désigne les *individus que ce nom comprend*. Exemples : A quels individus peut s'appliquer le mot générique *fruit?* L'enfant nomme tous les fruits qu'il aime le plus, ou dont il a l'idée : les *cerises*, les *pommes*, les *raisins*, etc. Quels sont les mots qui peuvent être réunis sous la dénomination de *métier?* L'enfant cherche à se rappeler tous les métiers qu'il connaît; il nomme successivement le *boulanger*, le *charpentier*, le *maçon*, le *tisserand*, le *tailleur*, le *chapelier*, le *forgeron*, etc., en indiquant le genre de travail propre à chacune de ces professions. A quels objets s'applique le mot *outil?* L'enfant cite les outils qu'il a vus et qu'il connaît, dont il peut faire la description abrégée, claire et précise, et indiquer le but ou l'usage : un *couteau*, des *ciseaux*, un *marteau*, une *lime*, des *tenailles*, une *pelle*, une *charrue*, etc.

E³. *Troisième exercice* sur les *noms collectifs*.

Un même objet, qui se trouve en relation avec d'autres, *reçoit des noms différents, suivant ses différents rapports. L'homme*, dans les divers âges de la vie, est successivement appelé *enfant, adolescent, jeune homme, homme mûr, vieillard;* les *individus de l'espèce humaine* sont appelés, suivant les sexes, *homme* ou *femme*; l'*homme*, suivant les différentes relations de famille et domestiques, s'appelle *mari*, *père*, *fils*, *frère*, *maître*, *serviteur*, etc.; suivant les relations sociales, *citoyen*, *magistrat*, etc.

Les *qualités*, les *actions*, les *relations*, considérées sous des points de vue généraux, peuvent aussi recevoir des dénominations collectives. Les mots *découper*, *scier*, *fendre*, *tailler*, etc., indiquent une *action* qui consiste à *séparer*. Les mots *coudre*, *coller*, *souder*, *lier*, etc., expriment une *action* qui consiste à *réunir* deux ou plusieurs choses. L'enfant apprend à distinguer les *actions collectives*, qui peuvent être désignées par une même dénomination générale (1).

F. Sixième et dernier degré *du développement du langage.*

On s'occupe, dans ce degré, de la détermination des *trois rapports généraux* exprimés par les mots avoir, être, faire. Ici commencent les propositions et les phrases.

Quoique la qualité qui s'exprime par le verbe *être* soit la première base du jugement qu'on porte d'un objet, on croit que l'enfant observe plutôt les rapports de l'*avoir*, que ceux de l'*être* ou de l'existence. Nous appliquerons aux rapports de l'*avoir* les *cinq exercices* dont notre degré actuel se compose; on pourra suivre la même marche pour les rapports exprimés par les mots *être* et *faire*, sur lesquels nous donnerons aussi quelques exemples.

(1) La langue allemande, beaucoup plus riche et surtout plus libre que la langue française, permet de former, au moyen de syllabes placées avant ou après un mot primitif, tous les dérivés nécessaires pour exprimer les modifications des objets et des actions, et les nuances les plus délicates des idées. On peut ainsi créer facilement au besoin de nouvelles expressions, qui sont conformes à l'esprit de la langue.

F'. *Premier exercice. Rapports exprimés par le verbe* avoir, considérés relativement au *nombre.*

On détermine, par rapport au *nombre*, les relations qui concernent les objets. Exemples : un oiseau a un bec, deux pieds, etc. Le chien a une queue, quatre pattes, etc. Pour le rapport de l'*être*, on peut donner la condition suivante à un enfant : les —— sont au nombre de cinq. L'enfant nommera les doigts de la main, ceux du pied, etc.

F². *Second exercice. Rapports de l'*avoir, considérés relativement aux *qualités* des objets.

On s'attache à déterminer les objets, par leurs qualités dominantes ou par leurs traits caractéristiques.

		qualité.	*objet.*
Condition proposée.	La ——— a un	———	——— .
Solution donnée par l'enfant.	La *cigogne* a un *long bec.*		

Sous le rapport de l'*être* ou de l'existence, on propose une condition à remplir :

Le —— est ——
Le *loup* est *cruel.*
La —— est ——
La *plume* est *légère*, etc.

objet.	*objet.*	*qualité.*
Le ..... est une	.....	
Le *jonc* est une *plante aquatique.*		

On propose à l'enfant une condition, d'abord très-simple, puis un peu plus compliquée, d'après laquelle il cherche un exemple qui s'y rapporte. Son

esprit travaille; il exerce à la fois sa mémoire, sa faculté d'observer et de réfléchir; il se rend compte de ce qu'il a vu et remarqué. Il connaît, en s'occupant à résoudre les petits problèmes qui lui sont proposés, la distinction et la liaison des mots, leur destination, leurs rapports mutuels, le mécanisme intérieur de la langue. Il crée lui-même les exemples qui éclaircissent sa marche; il les puise et les choisit dans la nature physique qu'il a observée. Il ne dit rien que de vrai; il ne parle que des choses qui lui sont connues, qu'il conçoit et qu'il comprend. On modifie les exercices de plusieurs manières, pour les approprier aux différentes modifications des objets et du langage. On peut suivre et saisir tous les rapports des choses : *rapports de qualités*, qui précèdent ou suivent le nom de l'objet; *rapports de comparaison* entre plusieurs objets ou plusieurs êtres; *rapports de position, de lieu, de temps* (1), etc. L'art d'interroger les enfants est le vrai moyen de les bien instruire; on leur fait trouver ce qu'ils doivent savoir; ils le savent mieux, et sont moins exposés à l'oublier (2).

(1) On varie les questions, en employant les mots *plus, moins, dans, dehors, entre, autour, loin, près, sur,* etc. L'enfant se familiarise avec toutes les parties du discours; il en connaît exactement la destination et les divers emplois :

le ——— est plus —— que le ——
le *cheval* est plus *gros* que le *chien.*
le ——— nage, marche et vole (le *canard*).
le ——— est dans le ——
le *cerveau* est dans le *crâne.*

(2) Tous ces exercices de l'esprit, proposés en forme d'énigmes, qui habituent à retourner les *objets* dans tous les sens et sous tous les points de vue, à les détacher, à les réunir, à considérer tour à tour leur *nombre*, leurs *qualités*, leurs *relations* de *temps*, de *po-*

F³. *Troisième exercice* sur les *rapports* exprimés par le mot *avoir*, considérés relativement au *temps*.

On détermine les *relations des objets avec le temps*. Exemples : Les amandiers fleurissent au *printemps;* beaucoup d'arbres n'ont de feuilles qu'en *été;* les feuilles des arbres commencent à tomber en *automne;* quelques arbres conservent leurs feuilles dans l'*hiver*. Que *fait-on* plus volontiers, *le matin?* etc.

F⁴. *Quatrième exercice*. Des *rapports* exprimés par les mots *avoir*, *être* et *faire*, considérés relativement aux *localités*.

On détermine les objets, par rapport au *lieu* ou à la place qu'ils occupent.

Les ———— se trouvent en ————
Les *pyramides* se trouvent en *Égypte*.

F⁵. *Cinquième* et dernier *exercice* sur les *relations* des objets. *Rapports moraux des objets avec l'homme.*

Cet exercice comprend, dans *cinq subdivisions* particulières, la détermination des relations des objets, exprimées par le mot *avoir*, sous les points de vue suivants :

1°. Par rapport à la *possibilité*,
on peut avoir.
2°. ———— à la *nécessité*,
il faut avoir.

sition ou de *lieu*, etc., rendent l'enfant très-observateur et attentif à ne parler jamais que d'une manière exacte. Le *jugement* et le *langage*, ou la *pensée* et l'*expression*, doivent toujours être en harmonie; leur précision mutuelle ajoute au mérite de l'une et de l'autre.

3°. ———————— à la *volonté*,
on veut avoir.
4°. ———————— au *droit*,
il est permis ou bien *on a le droit d'*avoir.
5°. ———————— au *devoir*,
on doit avoir, ou *l'on a l'obligation d'*avoir.

Les deux rapports généraux, exprimés par les mots *être* et *faire*, sont traités de la même manière, et fournissent des conditions et des exemples analogues à ceux qu'on a présentés. On peut leur appliquer le même nombre et les mêmes séries de subdivisions indiquées dans les cinq exercices ci-dessus, dont chacun a un objet déterminé qui le caractérise :

1°. Les rapports de *nombre*; 2°. ceux de *qualités*; 3°. ceux de *temps*; 4°. les rapports de *position* ou de localité; 5°. les *rapports*, qu'on peut appeler *moraux*, comprenant la *possibilité*, la *nécessité*, la *volonté*, le *devoir*, le *droit*.

L'enfant ou l'homme peut *être*, *avoir*, *faire*, suivant sa nature, sa situation, ses facultés. Chaque instituteur modifie l'instruction, suivant la portée de ses élèves, sans surcharger ni fatiguer leur intelligence. Après les avoir familiarisés avec toutes les relations physiques des objets, il les rend également attentifs aux relations métaphysiques, qui tiennent à l'étude et à l'emploi des facultés morales et intellectuelles, dont s'occupe la seconde partie du *Manuel des Mères*.

Observation générale. — Pestalozzi et ses collaborateurs, qui marchent toujours avec une sage lenteur,

en s'appuyant sur l'expérience et l'observation, remarquent judicieusement, avec cette modestie qui est inséparable de l'amour sincère de la vérité, qu'on ne doit regarder les considérations exposées dans ce chapitre, et, en général, tout ce qu'ils ont publié sur les divers degrés de leurs méthodes d'enseignement, que comme de simples essais, des matériaux encore informes et imparfaits, qui pourront seulement servir à réformer et à perfectionner l'art de la culture de l'homme et du développement de ses facultés.

SECONDE PARTIE

DES ÉLÉMENTS DU LANGAGE.

De l'*Extérieur* ou du *matériel du langage*; du *son*, et des *formes de la langue*.

Jusqu'à présent, on a développé l'esprit et les éléments primitifs du langage; on a suivi ses différentes ramifications; on a trouvé les fondements de la grammaire; on a été guidé, pour ainsi dire, par la nature. Nos élèves ont appris successivement :

1°. A *désigner* et à *nommer les objets;*

2°. A former quelques *propositions imparfaites;*

3°. A examiner, à distinguer et à nommer les *qualités*, les *fonctions* et les *rapports* des choses;

4°. A reconnaître les *objets composés*, l'entier dans ses parties, les parties dans l'entier;

5°. A former des *noms collectifs;*

6°. A se rendre compte des *trois rapports généraux*, exprimés par les mots *être*, *avoir* et *faire*, considérés dans toutes les relations morales des choses avec l'homme.

On devait s'occuper des *objets* et des *idées*, avant d'arriver aux *sons* et aux *mots*. Nous allons passer maintenant à l'examen du matériel ou du corps du langage, et d'abord à l'analyse du *son*, chose abstraite, conventionnelle, et, pour ainsi dire, extérieure à la langue, dont le vrai fondement est le sens intime des mots. Quoiqu'on ait dû, pour l'ordre analytique des idées, présenter séparément les deux divisions dont les éléments du langage ont paru susceptibles, on doit remarquer que, dans la marche pratique de l'instruction, le premier degré de cette seconde division suit immédiatement le premier degré correspondant de la division qui précède. Ces deux parties de l'enseignement élémentaires se touchent par tous les points : elles doivent marcher de front et s'entr'aider mutuellement.

Le *son* ou la *voix*, et les *signes* visibles, destinés à représenter les sons, à peindre les objets et les pensées, forment la base de notre instruction actuelle. Il s'agit, d'abord, d'exercer les enfants à bien *distinguer les sons élémentaires dans leur pureté*, à les *prononcer d'une voix claire, haute et ferme*, à bien *connaître et former les signes* qui représentent ces mêmes sons et leurs différentes modifications, ou à les *lire* et à les *écrire*. On exerce l'enfant à les tracer par écrit, en même temps qu'il les prononce ou qu'on le fait épeler. On passe des *sons* et des *lettres*, ou caractères alphabétiques qui les représentent, aux *mots* qu'ils servent à former; puis, aux *phrases* qui se composent de mots. La *prononciation* et la *lecture*, l'*écriture*, l'*orthographe*, la *ponctuation* et la *grammaire* sont considérées comme des branches d'une même étude, qui ne doivent pas être sépa-

rées, quoique chacune soit traitée d'une manière distincte.

Le second but de cette partie de l'instruction est de faire connaître :

1°. Quant aux *mots simples et isolés*, leur formation, leur dérivation et leur consonnance ;

2°. Quant aux *mots combinés* et *réunis*, ou aux *phrases*, leur construction et les éléments ou parties du discours, leur enchaînement, leur mélodie ou l'espèce de rhythme dont les phrases sont susceptibles ;

3°. Quant à la langue en général, les *formes*, les modes ou procédés et les *règles* qui servent à diriger les diverses opérations de l'intelligence.

L'élève doit être conduit, des notions élémentaires et fondamentales qu'on lui donne successivement, et qui ont fait l'objet de la première partie, à l'étude du mécanisme de la phrase. Il doit apprendre à nommer et à distinguer les différents éléments du discours, les *substantifs*, les *adjectifs*, les *verbes*, etc., qu'il a employés jusqu'ici, sans les observer comme instruments de la pensée, et sans se rendre compte de leurs fonctions respectives. Il apprend enfin d'après quelles lois ces mots, éléments du discours, sont liés et combinés ensemble.

On s'occupe ici spécialement de l'*expression* ou du *mot*, et de son signe représentatif, plutôt que des choses, du sens des mots et du fonds des idées ; on sort, pour ainsi dire, de la pensée, de la signification des mots. Le but commun est de rendre les sons de la langue visibles ou sensibles ; on y parvient par l'écriture. On fait connaître les caractères de l'alphabet : l'essentiel est de les faire, en quelque sorte, trouver par les élèves.

L'instituteur fait entendre un *son* à l'enfant, et lui dit, en traçant sur la table noire le *signe* destiné à le représenter : Adoptons ce signe pour rendre visible le son que nous venons de former et d'entendre, pour le reconnaître et le reproduire à volonté par écrit. Au lieu de montrer aux élèves l'alphabet tout formé, on les dirige dans la manière de le créer, ou dans la formation successive des lettres.

En même temps qu'on fait prononcer les sons à l'enfant, et qu'on lui montre comment il peut rendre visible ce qu'il prononce, on lui fait apprécier le besoin et l'usage des signes pour les sons simples qu'il sait déjà produire. Il apprend à saisir le rapport qui existe entre les sons et les signes correspondants, entre ceux-ci et les organes qui produisent les sons (1).

On donne à l'enfant la double conscience: 1°. de la différence et de la variété des sons, distingués en voyelles et en consonnes; 2°. de la faculté de produire des sons infiniment variés, dont l'homme est doué par la nature. On montre que les signes adoptés paraissent être, en général, les plus simples qu'on

(1) M. Krug, ex-professeur à Leipsig, directeur d'un Établissement d'éducation à Zittau, en Saxe, a fait des recherches savantes et instructives, dont il a publié les résultats, sur le matériel du langage. Mais, au lieu de traiter ce sujet avec la simplicité convenable, en observant exactement la nature, il s'est peut-être engagé quelquefois dans des raisonnements systématiques trop abstraits, même pour les instituteurs. On peut consulter avec fruit, sur la même matière, le *Monde primitif* et l'*Histoire naturelle de la parole*, par le savant *Court de Gébelin*; la *Mécanique des langues*, par *De Brosses*; l'*Alphabet raisonné* ou *Explication des lettres*, par *Moussaud*, etc.; les *Éléments de lecture* de *Berthaud*, de *Pain*, de *Choron*, de *Maudru*, et la *Lecture par écho*, procédé publié et appliqué avec succès par *Daubenton*.

ait pu choisir. On fait remarquer les différentes modifications des sons, indépendamment des sons primitifs ou des voyelles, comme *au*, *eu*, *iou*, etc. Cette partie doit être surtout traitée avec intelligence et mesure; il faut éviter l'esprit de système et les abstractions philosophiques (1).

La *seconde partie des éléments du langage* comprend *dix degrés*, dont nous allons indiquer l'ordre successif et les principaux *exercices*.

A. Premier degré, qui comprend la *connaissance des sons simples*, l'*exercice des organes pour les produire purement*, et l'*action de les tracer par écrit*, ou les premiers rudiments de la *lecture* et de l'*écriture*.

Objection à prévenir. On demandera peut-être pourquoi la *lecture* ne vient ici qu'au troisième rang, au lieu d'être proposée comme le premier de tous les exercices élémentaires? Pestalozzi croit, à cet égard, suivre, mieux qu'on ne l'a fait jusqu'à présent, l'ordre naturel des idées et la marche de l'intelligence. Il faut, en effet, un certain fonds d'*intuitions*, ou de vues de l'esprit, et d'idées, pour éprouver le besoin de les produire aux yeux, de nommer les

(1) La forme de l'enseignement (dont il a été parlé dans le *quatrième chapitre des moyens d'exécution*) mérite d'être ici particulièrement remarquée. L'instituteur trace en gros caractères sur la grande table noire, exposée aux regards de tous les élèves, les *signes des sons* ou les *lettres*; puis il prononce lentement et distinctement chacun des *sons* que chaque signe représente. Les élèves répètent en chœur les sons qu'ils ont entendus; leurs *oreilles* et leurs *bouches* sont occupées. Puis ils reproduisent, sur de petites ardoises placées devant eux, les signes ou caractères que l'instituteur a tracés; leurs *yeux* sont fixés et attentifs : leurs *mains* sont occupées et en action. *Quatre organes* du corps contribuent à faire mieux pénétrer la leçon : les élèves *écoutent*, *parlent*, *regardent* et *écrivent*.

choses qu'on a vues et remarquées. L'enfant ne peut s'occuper d'abord que de ce qui est présent, de ce qui frappe immédiatement ses sens. L'écriture et la lecture sont destinées à reproduire les objets absents et leurs images, ou les idées, dont l'origine est antérieure à l'art de les peindre. La lecture est déjà une opération composée qui résulte de la combinaison des premiers éléments donnés, et non-seulement des *éléments matériels du langage*, comme les *sons* et leurs signes, mais aussi de ses *éléments primitifs* et *fondamentaux*, comme les *choses* et les *idées* que l'enfant a recueillies et rapprochées.

La lecture et l'écriture seraient des exercices bien stériles, s'ils ne se rattachaient pas intimement aux exercices qui ont commencé à former la faculté d'observer et celle de parler. L'élève de l'Institut a maintenant amassé des matériaux, qu'il peut comparer et combiner avec les nouveaux objets d'instruction qu'on lui présente.

Ces trois branches d'enseignement, la *prononciation des sons*, l'*écriture* et la *lecture* (il paraît nécessaire d'insister sur cette observation) marchent toujours ensemble. Les parties les plus élémentaires et les plus faciles, dans chacun de ces genres d'études, se mêlent et se confondent. L'enfant *prononce*, *lit* et *écrit* à la fois. Comme on lui fait écrire correctement, d'abord les *lettres*, puis les *mots*, ensuite, les *phrases*, il apprend insensiblement, et sans le savoir, sous la direction de l'instituteur, l'*orthographe*, la *ponctuation*, et même la *grammaire*.

Les exercices du premier degré s'appliquent aux *sons simples*, qu'on divise en deux classes : 1°. *sons nets et distincts par eux-mêmes*, ou qui se pronon-

cent seuls et qui s'entendent clairement; 2°. *sons sourds*, qui ne sont entendus que faiblement, à moins d'être réunis à d'autres. On s'attache surtout à familiariser l'enfant avec les sons et les signes primitifs; son oreille et son œil jugent ensuite et même lui font trouver les sons et les signes dérivés ou composés.

A¹. *Premier exercice*. On fait prononcer d'abord à chacun des élèves d'une même classe, puis à la classe entière, qui les répète en chœur, les *sons simples primitifs*, ou les *voyelles*, *a*, *e*, *i*, *o*, *u*.

La forme particulière de chaque lettre ou caractère devient l'objet d'autant d'exercices d'écriture, particuliers et distincts.

Indépendamment de l'usage de la grande table noire sur laquelle l'instituteur trace les signes ou caractères, dont il fait remarquer la forme, et que les élèves reproduisent sur leurs ardoises, on emploie aussi quelquefois des lettres détachées et mobiles, écrites sur des morceaux de bois ou sur des cartes, qui permettent de les voir, de les manier séparément et de les combiner à volonté pour composer les syllabes.

A². *Second exercice*. En même temps qu'on montre à l'enfant les *signes représentatifs des différents sons simples*, la manière dont on les écrit, et l'opération de la voix nécessaire pour les prononcer, on lui fait observer quels sont les *organes mis en mouvement pour prononcer telle ou telle lettre*. C'est une sorte d'exercice à la fois grammatical et gymnastique. Par exemple, le mouvement naturel de la bouche pour prononcer le son *o* présente l'image de la forme ovale ou ronde qui caractérise cette

lettre. On prononce la consonne *m* en rapprochant et en fermant presque entièrement les lèvres, dont la forme devient alors analogue à celle du caractère qu'elles expriment.

Ces exercices et les observations, simples et à la portée de l'enfance, qu'on y peut joindre, ainsi que l'usage de faire répéter les leçons à haute voix et en chœur, procurent aux élèves une prononciation très-bonne et très-nette, bien différente du bégaiement désagréable et de la manière de réciter par cœur, monotone, confuse, vicieuse, inintelligible, qu'on reproche à la plupart des élèves dans les écoles ordinaires. Les étrangers sont, en général, surpris et satisfaits de la prononciation claire et distincte, commune à presque tous les élèves de Pestalozzi. Cette habitude de s'exprimer nettement, résultat du mode d'instruction, favorise l'expression libre, énergique, franche et prononcée du caractère. L'influence morale se fait sentir dans les moindres détails de l'éducation.

A³. *Troisième exercice.* On présente aux enfants la *liaison simple de quelques sons.* On prononce et on écrit devant eux; puis, on leur fait répéter en chœur et reproduire par écrit des syllabes, indépendantes des mots et des significations : *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, etc.; on leur demande s'ils connaissent des mots qui commencent par l'une de ces syllabes. Leur esprit cherche; la mémoire vient à leur aide, où l'instituteur propose lui-même des mots dont il explique le sens. Car on ne doit pas fatiguer la patience des enfants, ni leur faire perdre un temps précieux. Leur vocabulaire se forme insensiblement par l'action de leur intelligence.

B. Second degré, dans lequel on s'occupe de la connaissance des *sons dérivés* ou composés, et des *consonnances initiales et finales*, ou des consonnes, placées soit avant, soit après les voyelles.

Certaines consonnes sont toujours placées avant la voyelle, d'autres après; quelques-unes, tour à tour et selon les mots, précèdent ou suivent immédiatement la voyelle. On fait une sorte d'inventaire de lettres, relativement à leurs positions respectives, au commencement ou à la fin des mots.

B'. Le *premier exercice* roule sur les *consonnes finales*. Une lettre étant donnée, ainsi que sa position, l'enfant doit indiquer ou l'instituteur lui désigne un certain nombre de mots dans lesquels elle se trouve placée de la même manière. Supposons le son donné, *r après une voyelle;* l'enfant trouvera de lui-même ou l'instituteur lui désignera les mots suivants : *or, cor, corps, char, chair, cœur*, etc.

B². Le *second exercice*, inverse du précédent, roule sur les *consonnances initiales*. Si l'on propose le son *gr devant une voyelle*, l'enfant trouve les mots *gr-as, é, is, os, ain, ue*, etc.

Ces exercices sont très-utiles pour former et développer les organes de la voix, surtout dans l'étude de la langue allemande, qui accumule souvent les consonnes au commencement ou à la fin des mots, de manière à rendre leur prononciation difficile, à moins d'exercices multipliés.

B³. Le *troisième exercice* consiste à chercher des *mots*, et spécialement des *monosyllabes, dans lesquels on ne prononce qu'une seule* ou *quelques consonnes données*. Le problème, ou la condition à pro-

poser à l'enfant, peut être énoncé dans ces termes : *Les consonnes données, indiquer les mots dans lesquels elles se prononcent seules.* Exemples : *l - lait, lit, lie, le, la, les,* etc.

B[4]. Dans le *quatrième exercice*, on donne une seule ou plusieurs voyelles ; l'enfant cherche les mots qui n'ont que la voyelle ou les voyelles désignées : *a. - l, m, t, s, v,* etc. ; *a, eau. - bateau, château, rateau, radeau,* etc. Ces séries de mots analogues amusent beaucoup les enfants et rendent pour eux l'instruction intéressante et animée. Ils parcourent nos différents *degrés,* sans s'apercevoir eux-mêmes de la forme méthodique de leur enseignement, que l'art de l'instituteur fait disparaître à leurs yeux, en les conduisant, par une route toujours agréable et facile, des choses qu'ils connaissent à celles qu'ils désirent apprendre.

C. Troisième degré, qui traite, dans *trois exercices* séparés, des différentes *syllabes, radicales, initiales* et *finales.* Une syllabe de l'une de ces trois espèces étant successivement proposée aux élèves, chacun d'eux cherche les mots dans lesquels elle est placée.

Dans la langue allemande, les *syllabes radicales* renferment toujours le sens principal ou le fond de l'idée qu'exprime le mot simple ou dérivé ; elles reçoivent une valeur analogue dans la prosodie. Il est essentiel de considérer les syllabes relativement au sens des mots, parce qu'elles renferment les éléments de la signification encore imparfaite qui est complétée dans le mot. Les *syllabes initiales,* puisées dans la langue même, et non empruntées au latin ou à d'autres langues, ont une signification propre,

qui modifie et détermine le sens des mots. Les *syllabes finales* sont aussi, le plus souvent, caractéristiques dans la formation des mots.

D. Quatrième degré, qui comprend la connaissance des *parties du discours*, et le *mécanisme* ou la *construction des phrases*.

D'. La *première subdivision*, composée de *sept exercices*, a pour objet de faire connaître les différentes *parties du discours*, leur origine, leur essence et leurs fonctions. On familiarise les élèves avec chacune d'elles, en leur exposant, d'une manière qui soit toujours à leur portée, les éléments de l'organisation de la phrase.

Dans notre première partie, les formes de la langue n'étaient considérées que comme un accessoire; elles deviennent ici le sujet principal des observations. Nous avons parlé des *objets* ou des *êtres;* nous parlons des *noms substantifs* qui les représentent. Aux *qualités*, dont nous avons traité, correspondent les *noms adjectifs;* les *verbes*, aux *actions;* les *prépositions* et les *adverbes*, aux *rapports* de *position*, de *lieu*, de *temps*, etc. On établit avec précision les différences qui existent, dans la formation des parties du discours, entre les *noms*, les *verbes*, etc. On donne la notion exacte de chaque sorte de mots; on en fait apprécier l'essence; on habitue l'enfant à savoir distinguer et connaître les *huit parties du discours*, classées d'après l'ordre naturel dans lequel elles ont dû être primitivement employées : on lui propose et on lui fait composer des phrases où elles se trouvent placées, pour lui en faire mieux sentir la valeur. Nous allons ajouter quelques explications, destinées aux instituteurs et non aux élèves. Pour

ceux-ci, l'instruction des éléments du langage ne doit point comprendre des raisonnements abstraits ni scientifiques; elle doit leur offrir la marche naturelle de l'esprit dans la formation du langage, et les préparer à deviner et apprécier cette marche, dans une époque plus avancée de leur instruction.

D[1a]. 1. Le *premier exercice* de cette subdivision a pour objet l'*interjection*, première expression naturelle de la sensation que produit sur un enfant un objet extérieur qui le frappe vivement. Elle a un rapport intime avec la figure de mots appelée *onomatopée*, ou *formation d'un mot, dont le son est imitatif de la chose qu'il signifie* (1). L'interjection peint le sentiment intérieur produit par la vue d'un objet, comme l'onomatopée imite ou peint l'objet, en donnant au nom destiné à le représenter un son analogue à celui qu'il produit.

D[1b]. 2. Le *second exercice* s'applique au *nom substantif;* ce nom a dû commencer, dans les langues primitives, par l'*onomatopée*, quant à la nature extérieure, pour désigner les objets physiques qui frappent les sens; et par l'*interjection*, quant à la nature intérieure, pour exprimer les impressions de l'âme. Lorsque l'homme a voulu abstraire les sensations qu'il avait éprouvées, l'*interjection* a pris le caractère de *substantif*.

D[1c]. 3. *Verbe*, qui prend sa source, comme le nom substantif, dans l'interjection et dans l'onomatopée. Les premiers éléments de la création des verbes ont toujours été : d'un côté, l'imitation du

(1) Les mots *tourterelle* (*turtur*), *coucou*, *trictrac*, etc., appartiennent à l'*onomatopée*, ou représentent les objets qu'ils désignent, par des sons analogues à ceux que ces objets eux-mêmes produisent.

son produit par le mouvement auquel une action donne lieu; d'un autre côté, la sensation que l'homme a éprouvée par suite de cette action (1). Il convient de chercher et de citer des interjections d'où soient dérivés des verbes. La langue française, formée en partie de racines prises dans les autres langues, ne fournit pas beaucoup d'exemples de verbes dérivés des interjections, comme l'allemand, qui est une langue mère. Ces premiers éléments qu'offrent les langues primitives disparaissent et s'évanouissent dans les langues dérivées, parce que, dans celles-ci, ce n'est plus le sentiment, ni l'imitation naturelle des sons, mais l'entendement et la réflexion qui président à la création de leurs mots.

D^id^. 4. *Nom adjectif,* qui se lie essentiellement au nom substantif, dont il désigne la qualité. L'homme a exprimé d'abord la sensation la plus vive, la plus forte, la plus subite, par l'*interjection.* Puis, il a donné des noms aux objets, en créant le *substantif;* ensuite, il a employé le *verbe* pour représenter leur action; en quatrième lieu, il a exprimé, par l'*adjectif,* leur *qualité dans l'état de*

(1) *L'imitation du son produit par le mouvement auquel une action donne lieu,* se retrouve jusqu'à un certain point dans les verbes suivants : *siffler, miauler, bêler, mugir, hennir, frapper, gronder....* le chat miaule, l'agneau bêle, le cheval hennit, le tonnerre gronde, etc. *La sensation que l'homme éprouve par suite d'une action* semble avoir inspiré les verbes : *frémir, frissonner.* Dans le verbe *frissonner,* qui appartient à l'onomatopée, on reconnaît la nature du sentiment que le mot exprime; dans le verbe *indigner,* on ne trouve que l'opération de l'intelligence et le résultat d'une abstraction. L'intelligence et l'abstraction président à la formation des mots, dans les langues dérivées; c'est le sentiment et la nature elle-même qui paraissent avoir créé la plupart des mots, dans les langues mères.

repos, comme il avait donné le nom, avant de peindre l'action. Sa cinquième opération distincte attache un mot particulier à la *qualité en action;* de là, le *participe*.

D^re^. 5. *Participe*, qui n'est que la suite du développement de l'*action* elle-même représentée par le verbe, comprise maintenant comme *qualité*. Ce mot désigne les modifications et les changements des choses, que l'homme remarque seulement dans le *temps* ou dans la *durée des êtres;* l'adjectif exprime les qualités que l'homme remarque dans l'*espace*. *L'adjectif* représente la *qualité en repos;* le *participe*, la *qualité en action*.

D^rf^. 6. Le *sixième exercice* traite à la fois du *pronom* et de l'*article*, qui, sous plusieurs rapports, sont de la même nature.

Après que l'homme a commencé à distinguer son propre individu et les objets qui l'environnent, les personnes et les choses, il a cherché les moyens d'abréger le discours, de faciliter et de simplifier le langage, en employant le *pronom* pour n'être pas obligé de répéter toujours le nom substantif. La fonction du *pronom* a donc été d'exprimer, d'abord, les personnes et les *objets* (*je*, *tu*, *il*, *elle*, *nous*, etc.); puis, les *relations* (*ce*, *mon*, *ton*, *mien*, *tien*, *sien*, *leur*, etc.). Par le même genre de mots, l'homme a exprimé les rapports dans lesquels les personnes et les choses existent entre elles.

On pourrait rechercher et indiquer plusieurs autres fonctions des pronoms. Mais, on se borne à motiver ici, par les points de vue généraux les plus saillants, l'ordre qu'on a suivi pour la classification des parties du discours. On ne veut pas dire, par cet ordre, que

ces différentes sortes de mots aient été créées à différentes époques. Car, l'homme, par exemple, a très-vite vu les *objets* et les *actions*, et a pu les nommer presque en même temps, ou créer à la fois le *substantif* et le *verbe*. La succession des mots est ici déterminée par leur nature intérieure, plutôt que par les intervalles présumés des temps de leur formation.

L'*article*, qui n'est qu'une modification du substantif, n'a pas d'essence propre et individuelle. Il est destiné, comme le pronom, à exprimer les modifications des objets en eux-mêmes et leurs relations, mais d'une autre manière. Le *pronom* est à la place du substantif; l'*article* exprime les différences essentielles et organiques qui se trouvent dans l'objet désigné par le substantif. Il a deux fonctions : l'une, pour indiquer le genre d'un nom; l'autre, pour indiquer le rapport qui existe entre le sujet et son action, ou entre le sujet et l'objet.

En allemand, on peut faire de l'article le même usage que du pronom, et il devient alors un pronom véritable. Seulement, on le distingue par un accent grave qui modifie sa signification et qui lui donne une valeur plus forte en prosodie. Le même mot, dans ce cas, est toujours *bref*, comme *article*, et toujours *long*, comme *pronom* : ce qui annonce une langue éminemment philosophique, dans laquelle le plus ou moins de valeur dans l'idée correspond au plus ou moins de valeur dans la prononciation et dans la prosodie.

D^ts. 7. Le *septième exercice* comprend l'*adverbe* et la *préposition*.

L'*adverbe* a beaucoup d'analogie avec l'adjectif,

en ce qu'il est, pour le verbe, ce qu'est l'adjectif lui-même pour le nom substantif; la *préposition* est, à plusieurs égards, de la même nature que l'adverbe; l'une et l'autre expriment les rapports les plus abstraits des lieux, des temps, des causes, des actions, de la continuité ou de l'enchaînement des choses, et de leurs diverses combinaisons, etc. Il serait curieux et instructif de rechercher et de développer les fonctions de ces deux éléments du discours, qui, sous quelques points de vue, en sont peut-être la partie la plus philosophique.

L'*adverbe* exprime les *rapports* et les *modifications des actions*. La *préposition* exprime les *rapports des choses* et *des lieux*. Si je dis : *je marche vite*, alors, l'adverbe *vite* modifie l'action ou la détermine d'une manière particulière. Si je dis : *je marche dans la rue*, la préposition *dans* n'influe point sur la nature de l'action en elle-même, ne la change pas, mais détermine seulement le lieu dans lequel elle s'exécute, ou le rapport de l'action avec la localité.

Des exercices particuliers et successifs sur chacune des parties du discours, considérée séparément, et sur leurs divers emplois, puis sur leur analogie et sur leurs relations mutuelles, ou sur la manière dont elles correspondent les unes avec les autres, rendent familiers aux enfants tous les ressorts et toutes les modifications du mécanisme du langage.

On demande à l'enfant des exemples de chacune des parties du discours. On lui dit : donne-moi des *interjections;* puis, des *substantifs;* ensuite, des *substantifs* dérivés des interjections, etc. On passe aux *verbes*; on demande quels sont les verbes dérivés de tels et tels substantifs; puis, quels sont les *adjectifs*

propres à tel substantif donné; quels sont les *participes* de tels et tels verbes. L'instituteur cherche et propose des séries de mots; l'enfant en cherche et en indique d'analogues. Les caractères des enfants se révèlent et s'expriment souvent dans le choix des exemples. On prononce une phrase devant un enfant; on lui demande quelles sont les parties du discours qu'on y trouve: on lui apprend à la décomposer, à en faire l'analyse, à rendre compte de la nature, de la fonction et de l'emploi de chaque mot.

D². *Seconde subdivision du quatrième degré.*

Quand l'élève sait parfaitement distinguer les parties du discours, on recherche et on étudie les différentes manières dont elles se forment, se modifient et se combinent entre elles. On reprend chacune d'elles séparément, dans *sept* nouveaux *exercices*, correspondants à ceux de la première subdivision, pour en observer les *syllabes initiales*, les *terminaisons* et les *variations*.

D²ᵃ. 1. On demande à l'enfant quelles sont les *interjections* qu'il connaît, quels sont les divers sentiments que chacune exprime: la *surprise*, l'*admiration*, la *joie*, la *douleur*, la *crainte*, le *mépris*, l'*indignation*, etc. Elles consistent presque toujours en monosyllabes, ou en mots très-courts, parce qu'elles expriment, pour ainsi dire, l'apparition subite et fugitive du sentiment involontaire que produit un objet.

D²ᵇ. 2. On s'occupe de réunir les *substantifs* primitifs, dont la plupart sont des *monosyllabes*. L'enfant cherche et nomme tous ceux qu'il connaît: *corps*, *pain*, *eau*, *sel*, *son*, *voix*, etc. On passe à des noms *substantifs de deux syllabes*, qui ont les

mêmes terminaisons; puis, à des *substantifs dérivés*, dont les uns sont formés avec d'autres noms substantifs, comme *thé*, *théière*; *pomme*, *pommier*; *tonneau*, *tonnelier*, etc; les autres, avec des verbes: *flatter*, *flatterie*, etc.; *passer*, *passage*, etc.; *bannir*, *banissement*, etc.; d'autres, avec des adjectifs: *grand*, *grandeur*; *bon*, *bonté*; *petit*, *petitesse*, etc. On propose des conditions différentes pour faire appliquer les règles qui président à la formation de ces mots.

D^ec. 3. On indique à l'enfant et on lui fait nommer les *verbes* dérivés des substantifs: *conseil*, *conseiller*; *fin*, *finir*, etc. On lui montre les différentes terminaisons des verbes, qui caractérisent leurs modes de conjugaison. On lui en fait remarquer les principales modifications, qui consistent à exprimer les formes des actions et des personnes.

D^ed. 4. On propose des exemples d'*adjectifs*, les uns formés de substantifs: en *eux*; *courage*, *courageux*, etc.; en *el*; *mort*, *mortel*, etc.; les autres dérivés eux-mêmes d'adjectifs: en *âtre*; *blanc*, *blanchâtre*, etc.

On cherche ainsi chacune des manières dont les parties du discours se forment les unes des autres; on exerce l'enfant à composer en quelque sorte lui-même la langue (1).

(1) On fait remarquer que souvent, en français, on ne trouve plus d'analogie entre des mots qui devraient être dérivés les uns des autres, comme *nuit*, *nocturne*; *brouillard*, *nébuleux*, etc. Plusieurs enfants forment du verbe *allumer* le verbe *délumer* au lieu d'*éteindre*, en se conformant exactement à l'analogie et à la manière ordinaire de composer les mots. Si on leur donne les mots *faire*, *composer*.... ils trouveront d'eux-mêmes les verbes qui en sont dérivés: *défaire*, *décomposer*, etc. Ces sortes de créations,

D³. *Troisième subdivision du quatrième degré.*

Dans l'intention de considérer le MOT sous tous les points de vue possibles, d'en faire, pour ainsi dire, une décomposition et une analyse chimiques, d'en étudier à fond tous les éléments et le mécanisme intérieur, la manière dont il est formé, son commencement, sa terminaison, etc., on demande tour à tour aux enfants des *substantifs*, dont les uns expriment des individus ou des êtres, les autres des abstractions, des sentiments ou des idées; des *verbes*, des *adjectifs*, des *participes*, des *adverbes*, etc., qui aient, soit de simples lettres, voyelles et consonnes, soit des syllabes entières, initiales ou finales, déterminées.

L'esprit d'observation et d'attention, donné aux enfants par ces divers exercices variés de mille manières, ne les familiarise pas seulement avec toutes les terminaisons, tous les mots, toutes les modifications de la langue, mais aussi les initie en quelque sorte à tous les mystères de la création des mots, et les rend créateurs à leur tour. On insiste souvent sur cet avantage important de la Méthode, parce qu'il s'applique à toutes les branches d'instruction.

E. CINQUIÈME DEGRÉ, qui s'occupe de la formation des *mots composés.*

La langue allemande renferme beaucoup de mots formés par la réunion d'un substantif et d'un ad-

souvent très-heureuses, excitent leur esprit, les intéressent, les instruisent, leur procurent la satisfaction d'inventer eux-mêmes des mots déjà existants dans la langue, qu'ils ne connaissaient pas encore, et qui deviennent les véritables produits de leur intelligence.

jectif, ou de deux adjectifs, tels que les mots français : *aigre-doux*, *forté-piano*, *clair-obscur*, ou d'un verbe et d'un substantif, comme les mots français : *tire-bouchon*, *garde-fou*, etc. Les exercices de ce degré ont pour objet d'habituer l'enfant à déterminer exactement par quelle espèce de mots simples chaque mot composé est formé. Il apprend aussi de quelle manière se composent et s'expriment, dans les noms substantifs et adjectifs, les *rapports des sexes*, ou les *genres* ; *bon*, *bonne*, etc. ; dans les adjectifs, les *degrés de comparaison* : *beau*, *plus beau* ; *bon*, *meilleur* ; *méchant*, *pire*, etc. La langue allemande, comme la langue latine, distingue *trois genres* : le *masculin*, le *féminin* et le *neutre*. Elle combine aussi des noms substantifs, formés de mots de différents genres. Dans les mots allemands composés, si l'un des mots qui concourt à sa formation est masculin et l'autre féminin, c'est le dernier qui détermine le genre du mot.

On fait parcourir à l'enfant toutes les combinaisons possibles des éléments du langage ; il apprend à connaître tout ce que les mots peuvent exprimer.

F. Sixième degré, dans lequel on réunit les *mots qui dérivent de la même racine*, ou les *familles de mots*.

On demande à un enfant quels sont tous les dérivés des mots *beau* et *belle* : il nomme les mots *beauté*, *embellir*, *embellissement*, etc. ; du mot *bon* viennent les mots *bonté*, *bonifier* (1).

(1) C'est dans l'étude des *familles des mots* que se manifestent la richesse de la langue allemande et la pauvreté de la langue française ; ce qui n'empêche pas que celle-ci n'ait, sous d'autres rap-

Les exercices de ce *degré*, en habituant à réduire une grande partie des mots à un certain nombre de familles, sont très-utiles pour aider à la fois la mémoire et l'intelligence dans l'étude d'une langue. Cette partie, qui offre une direction spéciale très-intéressante de la marche de l'esprit humain et de la pensée dans la formation des mots, et qui exige, de la part de l'instituteur, la connaissance très-approfondie d'une langue, et des recherches minutieuses pour éviter les fausses généalogies de mots et les analogies mal déduites, paraît n'avoir été traitée jusqu'ici que superficiellement et imparfaitement dans l'Institut.

C'est à cet exercice très-fécond en recherches, dans lesquelles on rencontre souvent des rapports nouveaux et des combinaisons singulières et curieuses, qu'appartiennent les *étymologies*. On peut aussi comprendre, dans des exercices particuliers, l'*étude des mots synonymes*, dans la langue qu'on

ports, plusieurs avantages incontestables sur l'autre, et principalement celui de la *clarté*.

La *langue allemande*, dans chaque mot et dans ses dérivations, présente un ensemble organique, dont chaque partie sort de l'autre, de manière qu'elles sont toutes liées et enchaînées entre elles.

La *langue française* est le produit d'une composition mécanique; la création de ses mots n'offre, le plus souvent, qu'une collection d'éléments hétérogènes, qu'un amalgame dans lequel on a, pour ainsi dire, ajouté mécaniquement les uns aux autres, au lieu de les fondre ensemble pour en former un tout, divers matériaux pris dans les langues mortes ou dans les langues étrangères. C'est ainsi que la racine change souvent dans beaucoup de mots dérivés, qui appartiennent évidemment à la même famille. A côté du mot *faim*, se trouve l'adjectif *affamé* qui vient du mot latin *fames*. On fait remarquer, dans des exercices particuliers sur les changements des racines des mots, combien de fois et de quelle manière ces changements ont lieu dans tels et tels mots déterminés.

étudie, et l'appréciation exacte de leur valeur respective; ce qui rentre dans le sens intime des mots, ou dans l'*intérieur du langage*. On habitue l'enfant à s'exprimer toujours avec justesse et précision, à saisir toutes les nuances les plus délicates de la signification des mots. La rectitude des idées prépare celle du langage; et l'exactitude du langage, qui réagit à son tour sur les idées, rend celles-ci plus claires et le jugement plus droit, plus prompt et plus sûr.

Le caractère intellectuel d'un peuple, les premières intuitions fondamentales ou les notions primitives et les combinaisons, par lesquelles il a été conduit dans la formation de sa langue, peuvent être, jusqu'à un certain point, distinguées dans ces deux directions du langage qui constituent la grammaire proprement dite : 1°. la *racine*, ou l'*étymologie* et les *familles de mots*; 2°. les *terminaisons*, qui comprennent les *déclinaisons* des noms et les *conjugaisons* des verbes, dont il sera question dans le degré suivant. On peut dire que le caractère de l'intelligence d'un peuple se peint dans les *racines* et dans les *étymologies* des mots; son esprit ou sa réflexion s'exprime dans les *terminaisons*.

G. Septième degré, qui a pour objet la *consonnance* ou l'*inflexion des mots* et la distinction des *terminaisons* plus spéciament propres à telle ou telle partie du discours, ou aux formes et aux modifications dont les parties du discours sont susceptibles.

La langue allemande, comme la langue latine, a des terminaisons caractéristiques, destinées à indiquer :

1°. Les différents *cas* et les *genres* dans la décli-

naison des noms substantifs et adjectifs (ces cas et ces genres sont distingués, en *français*, par les *articles : le, la, les, du, au,* etc.; en *latin,* par les *terminaisons : pater, patris; rosa, rosœ*, etc.);

2°. Les *genres* et les *degrés de comparaison* des adjectifs, qui se distinguent, en français, les uns par l'*article le, la, les,* les autres, par les *adverbes plus, moins que, le plus,* etc.;

3°. Les *temps,* les *modes* et les *personnes,* dans les conjugaisons des verbes auxiliaires, réguliers, irréguliers, actifs, passifs, qui ont aussi, dans la la langue française, des terminaisons particulières, propres à distinguer, dans chaque verbe, les mêmes modifications (1). On ne fait qu'indiquer ici la nature et l'objet des exercices, dans lesquels l'instituteur adresse des questions à l'enfant et lui propose ou l'invite à chercher lui-même des exemples.

H. Huitième degré, qui traite de la *construction de la phrase.*

On fait remarquer aux enfants quelles sont les parties du discours dont se composent les phrases

(1) On peut consulter avec fruit, surtout pour les conjugaisons des verbes, l'ouvrage de Lemare, intitulé : *Cours théorique et pratique de langue française*, où l'on fait marcher ensemble, mais sur des lignes bien distinctes, *trois* sortes de *grammaires :* celle des *faits,* celle des *règles* et celle des *causes*, qu'on pourrait nommer *grammaire générale*. Nous indiquerons aussi aux instituteurs les ouvrages de *Dumarsais*, de *De Brosses*, de *Condillac*, les travaux lexicographiques de M. *Butet,* instituteur à Paris, et les cahiers du *Cours de grammaire élémentaire* de M. De Muralt, qui a été longtemps chargé d'enseigner les éléments de la langue française dans l'Institut d'Yverdun, et dont l'honorable réputation lui a mérité d'être appelé, dans l'année 1810, en Russie, où il continue, comme Ministre du culte réformé, à répandre l'heureuse influence de ses connaissances et de ses vertus.

qu'on leur présente, et comment elles s'enchaînent entre elles. Les exercices roulent successivement sur la construction des phrases simples, sur celle des phrases composées, sur les figures et sur de petites narrations par lesquelles les enfants commencent à former leur style.

I. Neuvième degré, dans lequel on s'occupe de la *prosodie*, appelée *orthométrie* en allemand. On peut faire quelques excursions dans la *poésie*, qui se trouve placée sur les limites de la *prosodie*. L'une et l'autre, ainsi que la langue et la musique de chaque peuple, ont toujours une certaine analogie avec son caractère national.

L'*orthométrie*, ou *prosodie*, est la *connaissance des règles, d'après lesquelles on doit prononcer, non-seulement chaque mot, mais chaque syllabe*, dans son sens primitif, c'est-à-dire, d'après le véritable ton qui lui convient, en désignant et en exprimant, soit un *sentiment*, un produit du cœur, soit une *notion*, un produit de l'esprit, soit un objet qui frappe également le cœur et l'esprit, le sentiment et la raison.

Le fondement de l'*orthométrie*, sous ce rapport, consiste à envisager la prononciation des syllabes et des mots, comme l'expression de ce qui frappe le plus, dans les objets, l'intérieur de l'homme. Chaque objet, qui agit sur l'homme, exerce naturellement et nécessairement son action, ou sur l'esprit, ou sur le cœur, ou sur tous les deux à la fois. Chacune de ces trois directions des impressions que les objets produisent, a un ton particulier. Elles ont créé, dans le langage, l'*accent* et les modifications de la voix analogues, dont les accents sont les signes représentatifs.

« L'*accent*, dit J.-J. Rousseau, — est l'âme du dis-
« cours; il lui donne le sentiment et la vérité. » (1)

L'*orthométrie* a *trois fondements* distincts :

1°. La *mesure* ou la *quantité*, qui est la durée de

(1) Nous croyons pouvoir placer ici une *théorie* particulière *des accents*, qui paraît avoir un fondement réel dans la nature des choses, quoiqu'elle se rattache à des observations fines et délicates, qu'on pourra même trouver minutieuses et trop subtiles. Indépendamment des accents eux-mêmes, les trois formes essentielles de l'expression, qu'on va leur attribuer, constituent les bases et les modifications de la voix et les images variées des sensations intérieures que doit peindre l'art de la déclamation. On remarque, dans chaque langue, *trois accents*, qui paraissent, surtout en allemand, correspondre aux trois nuances des sensations intérieures, produites dans l'homme par les objets extérieurs :

1°. L'*accent aigu*, qu'on pourrait appeler l'*accent spirituel*, parce qu'il appartient spécialement à des syllabes et à des mots, destinés à désigner des objets qui ne frappent que l'esprit;

2°. L'*accent grave*, qui est, à proprement parler, l'*accent sentimental*, parce qu'il s'est attaché d'abord plus particulièrement aux syllabes et aux mots exprimant des objets qui, dans leur impression primitive, n'ont touché que le cœur;

3°. L'*accent circonflexe*, qu'on applique ordinairement à des syllabes et à des mots, représentant des objets qui frappent également le cœur et l'esprit.

La forme extérieure de ces trois sortes d'accents correspond elle-même à cette théorie de leurs emplois respectifs.

L'*esprit*, partout où il agit, cherche la hauteur ; l'élan de la pensée semble le porter vers les régions supérieures : sa nature est de s'élever. L'*accent aigu* (´) est figuré par une ligne, dont la direction paraît représenter l'action de l'esprit qui s'élève et s'étend, quand il prend son essor.

Le *sentiment*, au contraire, a une sorte de tendance à la profondeur; il pénètre dans l'intérieur de l'âme et dans ses replis les plus cachés. Le *cœur*, dans ses mouvements, cherche, pour ainsi dire, le centre de la nature, et descend dans les abîmes de ses mystères, pour les saisir et les embrasser. Sa concentration, sa gravitation naturelle semblent exprimées par le trait destiné à former l'*accent grave* (`) qui descend et s'abaisse.

Enfin, ce qui touche en même temps l'*esprit* et le *cœur* produit dans l'âme une sorte de mouvement de fluctuation, qui se baisse et qui s'élève, dont la *prononciation*, par l'ondulation de la voix, et

la prononciation de chaque syllabe par rapport à une autre (1).

2°. La *prosodie* ou la *doctrine de l'accent*, qui comprend l'élévation, l'abaissement ou l'ondulation de la voix, à chaque syllabe.

l'*écriture*, par la forme de l'*accent circonflexe* (^), semblent jusqu'à un certain point présenter l'image.

L'action physique de l'homme, en prononçant chacun des trois accents, vient encore à l'appui de notre théorie. L'*accent aigu* ou *spirituel* force, pour ainsi dire, par la nature du son qu'il exige, à prononcer les mots d'une voix haute, qui part seulement de la bouche, et en quelque sorte de la tête, ou du siége de l'intelligence. Aussi peut-on généralement observer que les hommes, qui n'ont point de sensibilité, mais beaucoup d'intelligence, se servent habituellement de cet accent. Le ton ou le son de la voix, produit par l'*accent grave* ou *sentimental*, sort de la poitrine : les hommes qui ont une extrême sensibilité tirent, pour ainsi dire, leur voix de la profondeur de leur âme. Leur langage est infiniment plus aspiré et moins accentué, moins propre, par conséquent, à faire sentir à l'entendement la finesse et les nuances de la signification des mots. Ceux qui réunissent la double expression spirituelle et sentimentale, ou l'esprit et le cœur, accentuent et aspirent.

On peut dire aussi que le *premier accent* est celui du *commandement :* ceux auxquels il est familier articulent fortement, comme dans le mot *obéissez*. Le *second accent*, dont la prononciation se retrouve dans la première syllabe du mot *j'aime*, paraît appartenir au sentiment de l'*amour*. Ceux qui l'emploient le plus fréquemment ont, en général, une âme tendre : la douceur est le fonds de leur caractère. Leur langage habituel se distingue par une sorte d'aspiration qui vient du cœur, différente de celle qui ne vient que du gosier. Le *troisième accent*, lorsqu'il est reproduit souvent dans les syllabes et dans les phrases, et lorsqu'il exerce son action dans toute son étendue, appartient spécialement à l'homme chez lequel le cœur et la tête sont en harmonie et font, pour ainsi dire, équilibre, comme dans ces mots : *Être Suprême*. Le son de la voix tient alors à la fois du sentiment et de la pensée, et s'adresse également au cœur et à l'esprit.

(1) C'est ainsi que la langue latine distingue des syllabes longues et brèves, dont la combinaison forme, dans sa poésie, les *spondées* (ou deux longues), les *dactyles* (ou une syllabe longue et deux brèves). La *mesure* ou *quantité* n'est pas encore exactement fixée dans la langue française.

3°. La pénétration intérieure de la voix, et son degré de force ou de faiblesse.

La *quantité*, dans la *langue*, correspond à la *mesure*, dans la *musique*; la *prosodie* proprement dite, à la *mélodie*, et la variété des intonations faibles ou fortes, à l'*harmonie*, troisième élément, commun à la musique et à la déclamation.

K. Dixième et dernier degré, qui doit offrir, comme le dernier degré du Manuel des Mères, un *aperçu général de l'ensemble*, une *récapitulation analytique*, dans laquelle l'enfant s'exerce à rendre raison de tout ce qu'il a fait et appris, dans les exercices précédents. On lui donne aussi des sujets de composition, dans lesquels se reproduisent et s'appliquent la gradation et l'enchaînement des séries d'idées qu'il a parcourues.

Observation générale. Les différents exercices, qu'on vient de présenter ou d'indiquer, ne se bornent pas à rendre toutes les règles et toutes les nuances de la grammaire sensibles et familières aux enfants, et à former leur langage et leur style; mais ils leur donnent aussi l'occasion de s'exprimer, dans des *conversations familières* et dans des *compositions écrites*, sur tous les objets que leur offre la nature extérieure, sur toutes les choses qu'ils connaissent, sur tous les sentiments qu'ils éprouvent, et enfin d'éclaircir, de fortifier, d'étendre et de mieux imprimer dans leur esprit les notions qu'ils ont reçues. Les développements, peut-être beaucoup trop longs, dans lesquels nous sommes entrés, nous ont paru nécessaires pour tracer une route simple et facile à ceux qui voudront appliquer nos principes et nos procédés aux différentes branches d'instruction; il suffira maintenant d'indiquer la nature, l'objet et les principales divisions des autres cours d'études, sans

reproduire avec le même détail les subdivisions de *degrés* et d'*exercices* qu'on doit y appliquer également.

III. Géométrie, qui se divise en *deux branches :*

1°. *Doctrine des rapports des formes*, dans laquelle on fait spécialement usage de l'*intuition*, ou de la vue des formes elles-mêmes, en prenant séparément l'un après l'autre le *point*, la *ligne*, chacune des directions que la ligne peut suivre, chacun des *angles* et des côtés de différentes sortes, la *courbe circulaire*, d'abord seule, puis réunie aux lignes droites, et enfin chacune des espèces de figures qu'on peut produire avec ces premiers éléments.

On arrive ensuite aux *surfaces*. On présente aux élèves de petits modèles en bois des différentes formes ou figures, pour les leur rendre plus sensibles. L'*Intuition* permet de reconnaître et de juger beaucoup de choses, sans qu'elles soient prouvées : le témoignage de l'œil et des sens bien dirigé peut suffire.

2°. *Doctrine des rapports des grandeurs*, dans laquelle l'élève, qui attache désormais aux expressions géométriques des idées fixes et déterminées, passe à des solutions purement intellectuelles, faites par le seul raisonnement et par les démonstrations rigoureuses admises dans les sciences mathématiques. Ces démonstrations, rendues claires et faciles par les exercices qui ont précédé, servent à exciter l'intelligence, à augmenter la sagacité, la justesse et la force d'application de l'esprit, qualités si nécessaires dans toutes les sciences, dans toutes les positions et dans toutes les actions de la vie.

L'instruction donnée par l'*intuition* est comme l'éclair qui frappe la vue de l'esprit; la *démonstra-*

tion ne conduit que lentement et par degrés à la conviction.

La division de la géométrie, établie d'après la Méthode qui traite d'abord des *formes* ou figures géométriques, qu'on fait inventer, construire et analyser par les élèves; puis, de leur *mesure* ou des *grandeurs*, rend les éléments de cette science plus simples et plus faciles, et les met en harmonie avec les éléments du langage. L'étude préliminaire des formes, dans laquelle on commence par donner la matière du calcul géométrique, correspond aux premiers exercices du langage, qui fournissent à l'élève les expressions et les tournures de phrases, que celui-ci apprend ensuite à soumettre aux règles et aux lois de la grammaire. Il était naturel de placer les *formes*, qu'il est aisé d'observer et de distinguer, avant les opérations plus compliquées qui ont pour objet de mesurer, de calculer et de déterminer leurs *dimensions*.

Dans la DOCTRINE DES FORMES, le *point* est le premier élément; la *ligne* et la *courbe circulaire* viennent ensuite. On commence par faire trouver à l'enfant les rapports qui peuvent exister entre deux ou plusieurs lignes droites *séparées;* on lui fait saisir leurs rapports de direction. Il apprend à distinguer les *lignes parallèles*, les *contiguës*, les *obliques*. On demande à l'élève : *Combien faut-il de lignes au moins pour obtenir à la fois la parallèle, l'oblique, la contiguë?* L'élève trouve aisément qu'il en faut au moins quatre. Plus tard, on lui demande, dans un exercice inverse du précédent : *Si l'on t'accorde cinq lignes, combien de parallèles, d'obliques et de contiguës pourras-tu produire?* etc. On ménage tou-

jours avec soin la faible conception de l'enfance. On se borne d'abord à ce que le coup d'œil peut enseigner; puis, on fait peu à peu conclure par analogie. L'instituteur exécute, sous les yeux des élèves, et ne les interroge qu'après leur avoir rendu sensibles les problèmes qu'il propose.

Des *lignes séparées* on passe aux *lignes réunies*. Leur nombre, les points de réunion et leurs résultats deviennent l'objet des nouveaux exercices. On multiplie les détails pour connaître toutes les modifications possibles des formes. Par le nombre des lignes et des points de réunion, on détermine celui des *angles* qui en résulte; ou bien par une marche inverse, on part du nombre des angles pour conclure la quantité des lignes et des points de réunion. L'instituteur demande : *Combien d'angles peut-on faire avec deux lignes?* L'élève trouve qu'il en peut former *un*, *deux* ou *quatre*. L'instituteur continue : *Combien d'angles peut-on faire, au moyen de trois lignes, de quatre, de cinq*, etc.

On fait maintenant distinguer les différentes espèces d'*angles*; différence dont on ne s'était point encore occupé. *Quelles espèces d'angles peut-on produire avec deux droites?* Réponse : *Des angles droits, des aigus, des obtus, et nommément :* 1°. 1 *droit*, ou 1 *aigu*, ou 1 *obtus*; 2°. 2 *droits*, ou 1 *aigu* et 1 *obtus*; 3°. 4 *droits*; 4°. 2 *aigus* et 2 *obtus*. On cherche toujours à épuiser une matière, surtout lorsque l'élève est assez versé dans le calcul pour pouvoir conclure d'un nombre à l'autre.

La *courbe circulaire* est traitée de la même manière : d'abord, seule; puis, réunie aux lignes droites. On arrive à la *surface* : on examine, l'une

après l'autre, les *trois espèces de surface, unie, convexe et mixte*. Les exercices sur les courbes sont moins étendus que les précédents, parce que les mêmes points de vue, qui se reproduisent dans cette partie, sont déjà rendus familiers. Nous avons dit qu'on fait usage de modèles, soit en bois, soit en carton, pour faire mieux apprécier les différentes *formes*.

Cette première partie se distingue par un mérite particulier. Les figures y sont laissées au choix et à l'invention de l'élève, auquel on donne seulement des conditions qu'il remplit. On lui demande une figure composée de *points* : une autre, de *lignes parallèles droites;* une troisième, de *lignes parallèles et non parallèles;* une quatrième, d'*angles droits;* une cinquième, d'*angles aigus;* une sixième, d'*angles obtus;* une septième, des *trois sortes d'angles réunis*, etc.; puis, des *figures à volonté*, dans lesquelles l'élève indique les différentes espèces de formes particulières qui s'y trouvent combinées. Quoiqu'on le dirige pour qu'il s'avance avec ordre et méthode, on se borne à de simples indications, et il est toujours appelé à marcher seul. Ce ne sont pas des formes étrangères qu'il copie; il les sort de son propre fonds, les crée, et ne termine son travail qu'avec la conviction d'avoir épuisé toutes les combinaisons possibles.

Quant à la MESURE DES GRANDEURS, appelée ordinairement *géométrie pure*, la marche de l'enseignement est absolument la même.

Les grandeurs, dont on détermine la mesure, sont les *lignes*, les *angles*, les *surfaces*, les *corps mathématiques*. On commence par mesurer les

lignes séparées; on compare entre elles, et avec leur somme, des lignes d'égale et d'inégale grandeur, ainsi que des parties de lignes. On s'attache moins encore, par ce mode d'instruction, à donner de la précision au coup d'œil et à familiariser avec le calcul, qu'à développer le raisonnement mathématique, par l'habitude de faire et de saisir des démonstrations, qui sont rendues évidentes et *intuitives*.

La *comparaison des angles*, qui suit celle des lignes, est plus importante. L'*angle droit* est le point de comparaison et la mesure des autres. Dès lors, on voit paraître les propositions connues : deux angles adjacents placés sur une même ligne, sont toujours égaux à deux angles droits. Les angles formés autour d'un point sont égaux à quatre angles droits, etc. De ces propositions résultent des conséquences, comme par exemple : de six angles égaux formés autour d'un point, chacun est égal aux deux tiers d'un angle droit, etc. La rencontre des lignes en deux points amène les propositions qui ont rapport aux parallèles. La rencontre de trois lignes en trois points produit cette proposition, que les trois angles d'un triangle sont égaux à deux angles droits.

Le *triangle* devient ici un nouveau sujet d'observation, comme dans la doctrine des formes. On examine d'abord l'égalité ou l'inégalité des côtés; puis, celle des figures. Plus tard, on partage les figures par des lignes; on compare les nouvelles figures partielles, sous le double rapport de grandeur et de ressemblance.

On arrive à la *courbe circulaire*. L'égalité ou l'inégalité, le plus ou moins d'éloignement du centre

fixent d'abord l'attention. Dans un autre exercice, on tire sucessivement une, deux, trois, quatre lignes droites à l'intérieur, puis à l'extérieur de la circonférence; on s'occupe des propositions géométriques qui concernent cette courbe. Enfin, on met le compas dans la main de l'élève, comme un moyen de tracer exactement des lignes, des angles et des figures d'égale dimension.

Le travail sur les solides, ou la *stéréométrie* suit la même marche : mais cette partie est beaucoup moins avancée. On remarque dans l'Institut une petite collection de cubes en bois, de pyramides, de prismes et d'autres solides de ce genre, dont les élèves apprennent à distinguer et à nommer la forme particulière, en même temps qu'ils en mesurent exactement les trois sortes de dimensions, en longueur, largeur et profondeur (1).

(1) J'ai emprunté, pour exposer la marche de l'*enseignement géométrique*, plusieurs passages du *rapport sur l'Institut d'Yverdun*, fait par la Commission de la Diète Helvétique (composée de MM. Abel Mérian, membre du petit conseil du canton de *Bâle*, le R. P. Grégoire Girard, cordelier à *Fribourg*, et Frédéric Trechsel, professeur de mathématiques à *Berne*). Tout en reconnaissant la pureté d'intention, le talent d'observation, la sagacité et l'impartialité de messieurs les commissaires, je me permettrai d'exprimer le regret qu'ils aient présenté seulement la partie scientifique et, pour ainsi dire, extérieure de la Méthode, sans pénétrer assez avant dans son intérieur et dans la profondeur de ses vues morales et philosophiques. Du reste, ils ont fidèlement représenté, quoique d'une manière abrégée, la marche suivie dans les principales branches d'instruction. Ils désignent spécialement, en traitant de la géométrie, et nous aimons à citer, avec les mêmes éloges, M. Schmidt, jeune Tyrolien, élève du premier Institut de Pestalozzi, et qui, formé par la Méthode, s'est tellement pénétré de ses principes, qu'il en a fait, au bout de quelques années, une application très-heureuse et perfectionnée à la géométrie, en publiant un cours élémentaire de cette science. M. Schmidt a complétement séparé, dans ses *Éle-*

La *géométrie* s'occupe, en général, de la mesure de l'étendue, de celle des solides, de la position relative des lignes droites et circulaires et des plans, ainsi que des propriétés des lignes et des surfaces courbes. Les *surfaces* sont les limites des corps; les *lignes* sont le lieu de la rencontre de deux surfaces; les *points*, le lieu de la rencontre de deux lignes. L'*étendue* des corps, c'est-à-dire, l'espace qu'ils occupent, prend le nom de *volume*.

Ces diverses considérations qu'embrasse la science, peuvent former *quatre subdivisions*, qu'on distingue quelquefois dans l'école, mais qui rentrent nécessairement les unes dans les autres. La *première* traite des *lignes* droites ou courbes ; la *seconde*, des *surfaces* planes ou courbes; la *troisième*, des *volumes* ou des *solides* : celle-ci prend le nom de *stéréométrie* (1), qui s'occupe spécialement à déterminer les

ments des rapports des formes, les *deux parties* que nous avons distinguées : 1°. l'*observation*, la *dénomination* et la *composition des formes*; 2°. leur *mesure*, ou l'étude des *grandeurs*. *En rassemblant les figures dans une sorte de vestibule de la géométrie, il en fait l'objet d'un premier cours, parfaitement adapté à la portée de l'enfance, et très-propre à former son intelligence pour le travail plus sérieux qui doit suivre. Dans le* second cours, *il fait inventer les vérités géométriques, comme il a fait inventer les figures. Sa méthode, libre et attrayante pour les enfants, a été couronnée des plus heureux succès.... Les progrès en géometrie*, ajoutent les commissaires de la Diète helvétique, *sont frappants à l'Institut, et paraissent même tenir du prodige, quand on ignore ce qu'on peut faire d'un enfant conduit avec discernement et sagacité, que le maître sait attendre avec patience, au lieu de presser sa marche, et auquel il inspire cette généreuse ardeur et cet enthousiasme qui élèvent l'âme et doublent ses forces.*

M. Schmidt est aujourd'hui professeur de mathématiques, à Paris ; il donne des leçons dans plusieurs institutions, où il applique avec beaucoup d'intelligence et de succès les principes de la Méthode par laquelle il a été lui-même instruit.

(1) La *stéréométrie* est la partie de la géométrie qui enseigne la

limites des corps. La *quatrième*, qui traite des angles, compris entre les lignes ou entre les plans, s'appelle *trigonométrie*, et se distingue en *rectiligne* et *sphérique*, suivant qu'elle s'occupe de la résolution des triangles de l'une ou de l'autre espèce.

Les principaux *usages* de la *géométrie* s'appliquent à la levée des plans, à l'*arpentage* ou au *mesurage des terres*; à la *détermination des distances*; à la *géographie*, à l'*astronomie*; aux projections des corps sur des surfaces planes, d'où naît l'*art de dresser les cartes géographiques* et de faire les plans des machines; puis, à l'*architecture civile* et à la *stéréotomie*, qui est l'art de couper les pierres pour les divers usages auxquels elles peuvent être employées, et qui comprend aussi la coupe des bois ou la charpente; à l'*architecture militaire*, c'est-à-dire, à la *fortification*, aux plans des vaisseaux ainsi qu'à leur coupe, à leur construction et à leurs proportions; enfin, à tous les *arts du dessin*, et aux sciences dans lesquelles on a besoin de déterminer les propriétés et les lois de l'étendue. Ici se reproduit encore la liaison générale des connaissances humaines, qui s'em-

manière de mesurer les corps solides, c'est-à-dire, la solidité ou le contenu des corps, ou la mesure de l'espace qu'ils occupent. Ce mot est formé du grec στερεος, *solide*, et μετρον, *mesure*. A la *stéréométrie* correspond la *stéréographie*, qui met en pratique les règles et les procédés à suivre pour mesurer les solides, et qui est l'*art de dessiner la forme ou la figure des solides sur un plan*. Ce mot, comme le précédent, est formé de deux mots grecs στερεος, *solide*, et γραφω, *je décris*. La *stéréographie* présente les dimensions réelles d'un corps; la *perspective* s'occupe des dimensions ou grandeurs apparentes, relativement aux distances, qu'on peut aussi déterminer avec une exactitude géométrique. Le *plan* et l'élévation d'un bâtiment appartiennent à la *stéréographie*; la *vue* est du domaine de la perspective. La *stéréométrie* se rattache à la fois à la *perspective*, à l'*optique* et aux *arts du dessin*.

branchent, en quelque sorte, les unes dans les autres, s'entre-croisent dans toutes leurs directions et se réunissent dans leurs ramifications multipliées à l'infini (1).

L'*application de l'algèbre à la géométrie*, qui fait partie d'un degré d'enseignement beaucoup plus avancé, consiste dans l'emploi des formules analytiques à la recherche des propriétés des lignes droites ou courbes et des surfaces planes ou courbes, et de la grandeur en général, considérée géométriquement. Cette nouvelle branche de la science dépend à la fois de l'algèbre et de la géométrie, mais vient séparément après elles, sans pouvoir être attachée à aucune des deux d'une manière exclusive. DESCARTES, le premier, a fait connaître la fécondité de l'*analyse appliquée à la géométrie*. C'est dans cette partie des mathématiques que sont comprises les *sections coniques* ou *courbes du second degré*, dont FONTENELLE, dans ses *Éloges des académiciens*, fait ainsi ressortir les rapports avec les objets qui intéressent le plus directement les hommes et les sociétés : « La « connaissance de ces courbes a servi à déterminer « et à mesurer les révolutions périodiques des as- « tres ; la connaissance du cours des astres sert à as- « surer la marche de la navigation ; la sûreté de la « navigation favorise le commerce ; le commerce fa- « cilite les trocs et les échanges ; la facilité d'échan- « ger les produits du travail encourage l'activité de

(1) Cette pensée de l'*unité des sciences*, formant une seule et même famille, dont les membres épars ont des rapports intimes et nécessaires et se prêtent de mutuels secours, a inspiré l'ESSAI SUR LA PHILOSOPHIE DES SCIENCES, publié à Paris en 1818, traduit en allemand l'année suivante, et dont une seconde édition, imprimée en partie en 1850, n'a jamais pu être terminée.

« l'industrie ; l'activité et l'industrie encouragées « rendent les productions de la terre plus abon- « dantes ; l'abondance des productions augmente « beaucoup les moyens de subsistance (et par suite « la population) et éloigne les privations ; les hom- « mes aiment la vie, et ils abhorrent les privations ; « donc l'étude des sections coniques est utile. » Tous ceux qui cultivent avec succès la géométrie et les autres sciences mathématiques, se mettent en état de rendre des services importants à la société : l'étude et les progrès de ces sciences intéressent, beaucoup plus qu'on ne le croit généralement, la masse même des hommes ignorants, qui affectent une profonde indifférence pour elles (1).

IV. Dessin, sorte de langue universelle, qui se lie à la fois aux trois instructions précédentes, du *Manuel des Mères* ou de l'*art d'observer*, des *éléments du langage* ou de l'*art de s'exprimer*, des *éléments de la géométrie* ou de la *connaissance des formes*.

Cette branche d'enseignement, divisée en *quatre*

(1) Nous indiquerons aux instituteurs, comme ouvrages à étudier pour perfectionner l'enseignement élémentaire de la géométrie et des mathématiques : 1°. le traité de M. *Suzanne*, professeur au Lycée Charlemagne à Paris, *sur la manière d'étudier les mathématiques, comprenant l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie et l'application de l'algèbre à la géométrie ;* 2°. les *Éléments de géométrie* de *Le Gendre ;* 3°. la *Géométrie d'Émile* par *Développy*, professeur à Lausanne ; 4°. les *Éléments d'algèbre* de M. *Lacroix ;* 5°. l'*Analyse des courbes du second degré* par M. *Biot ;* 6°. la *Géométrie descriptive* par *Monge ;* 7°. le traité de la *Géométrie de position* par *Carnot ;* 8°. le *Cours complet de mathématiques pures* par M. *Francœur ;* 9°. enfin, l'excellent ouvrage classique publié en italien sur les mathématiques, par *Brunacci*, professeur à l'université de Pavie.

parties : le *dessin élémentaire*, la *perspective* qu'on associe à une sorte de géométrie descriptive, le *dessin mathématique*, ou l'art de lever et de dresser des plans, et enfin le *dessin de la tête et du corps humain*, se compose, comme les autres branches, de *degrés* auxquels on arrive successivement par une pente douce et insensible, et d'*exercices* qui forment une chaîne continue dans chaque degré (1).

Le *premier degré* comprend les exercices gymnastiques préparatoires, destinés à former tous les organes, qui doivent concourir à l'action qu'exige le dessin. On s'occupe d'abord d'exercer et de former la main et le bras; puis, on apprend à bien tenir et à diriger à volonté dans tous les sens l'instrument avec lequel on dessine; enfin, on exerce l'œil ou le sens de la vue.

Les *notions préliminaires* comprennent l'étude des lignes, de leurs différentes directions, de leur force ou de leur faiblesse, et de leurs proportions respectives. On offre ensuite des modèles de formes, les unes rectilignes, les autres curvilignes, belles, douces, arrondies, capables d'exciter le sentiment de la beauté. On exerce l'enfant à copier de belles formes, qu'il trace sur son ardoise avec de la craie. Car il ne fait point encore usage du crayon, et son œil et sa main, suffisamment exercés, lui tiennent lieu de règle et de compas.

Il apprend, dans un *second exercice*, à choisir et à déterminer les proportions les plus agréables et les plus convenables pour une forme donnée. On

(1) Voyez la fin du *second chapitre* des *moyens d'exécution* et la note, pag. 238, qui présentent une première idée de la direction donnée à l'enseignement du dessin.

lui présente des modèles choisis qu'il doit copier dans des proportions différentes.

Le *troisième exercice* consiste à faire un entier, ou une composition d'ensemble d'une ou de plusieurs parties de formes données. L'élève s'associe et participe à la création en la modifiant.

Dans le *quatrième exercice*, comme il a une certaine masse d'idées acquises, comme ses études précédentes et les ébauches imparfaites qu'il a tracées ont excité en lui le premier développement du goût naturel pour la beauté des formes et pour leur composition, il commence à composer d'après ses propres idées. Il crée lui même la forme ou la figure, d'après des conditions données, soit en points détachés qu'il rapproche et combine à son gré, soit en lignes, droites, horizontales, obliques, perpendiculaires, parallèles et non parallèles, soit en angles et en triangles de différentes sortes. On détermine aussi le caractère intérieur, doux et gracieux, majestueux, énergique, que cette forme doit exprimer. Il satisfait exactement aux conditions qu'on lui propose. Il exécute ainsi, sans règle ni compas, une variété infinie de formes, dans lesquelles on remarque toujours une parfaite symétrie. Ce quatrième exercice, qui paraît devoir être le résultat de trois mois de leçons, est très-propre à rendre l'esprit observateur et inventif, à éveiller et en même temps à régler l'imagination.

Après deux années d'exercices de dessin, l'élève, âgé d'environ dix ou douze ans, peut passer à la *perspective,* ou à l'art de représenter sur un plan la figure d'un objet donné, qui produise à l'œil le même effet que l'objet lui-même vu dans une posi-

sition déterminée. La *perspective* comprend *deux* principaux *degrés*. Dans le *premier*, l'élève cherche les règles de l'art sur la table noire exposée à ses yeux, sur laquelle sont tracées des lignes formant un carré divisé en compartiments. Un bâton long appliqué sur ce carré est présenté tour à tour, suivant sa position relativement à l'œil, commme un simple point, comme une ligne verticale, horizontale, perpendiculaire, inclinée, accourcie ou allongée. On exerce l'œil à observer la ligne dans tous les cas possibles. Le *second degré* consiste dans l'application des règles, qui sont le résultat des observations faites sur les objets eux-mêmes, disposés et étudiés dans toutes les situations et sous tous les rapports possibles de perspectives. L'élève dessine des objets de toute espèce, placés devant ses yeux, en reproduisant exactement leurs faces ou leurs contours. Il était convenable d'attendre, pour le faire copier d'après nature, qu'il fût en état de bien comprendre la perspective et de l'appliquer.

Maintenant commence le *dessin mathématique*, qui est une préparation spéciale pour l'architecture et pour les arts, pour la fortification et l'art militaire. L'élève s'exerce à lever et à dresser des plans. Il passe ensuite au *dessin des différentes parties de la tête* et au *dessin de la tête* même *et du corps humain*. Avec une seule heure de leçon par jour, trois ou quatre années peuvent suffire pour qu'un élève, bien préparé par les exercices du cours élémentaire, fasse de grands progrès dans la perspective et dans les deux autres branches du dessin, jusqu'à l'âge de quatorze ou quinze ans, et devienne capable de continuer seul, d'après une marche sûre,

et désormais assez rapide, en consultant les chefs-d'œuvre des grands maîtres et surtout la nature. Il a des fondements et des points d'appui solidement affermis ; il est arrivé, par une gradation insensible et par une série continue (de *degrés* et d'*exercices*), à un certain point de maturité ou de perfection dans l'art dont il s'occupe ; toutes les connaissances relatives à cet art, qu'il a successivement acquises, et, pour ainsi dire, trouvées lui-même, sont étroitement enchaînées l'une à l'autre. Il a un sentiment intime des convenances et des proportions ; il réunit les vues de détail à celles d'ensemble ; il sait à la fois donner tous ses soins à chacune des parties dont ses ouvrages se composent et les bien marier entre elles pour en former un tout. Il se propose un but déterminé dans tout ce qu'il fait. Il agit avec une parfaite connaissance de cause. Ce qu'il pratique est pour lui le résultat d'un sentiment intérieur, délicat et exquis, d'une connaissance réfléchie et raisonnée ; ce qu'il sait à fond, par suite d'une longue étude bien digérée, il le pratique et il le fait : tout son *savoir* est en *action ;* toute son *action* repose sur sa *science.*

Nous pouvons donc déterminer de la manière suivante le caractère distinctif de l'enseignement du dessin. Le Dessin est traité comme une science fondamentale et comme un art pratique, préparatoire pour l'industrie et pour les arts et métiers, propre à former tous les sens et surtout le sens intérieur, le jugement et le goût, au lieu d'être compris seulement parmi les beaux-arts et considéré comme un objet accessoire de luxe et d'agrément dans l'éducation.

La Méthode ne se contente pas d'apprendre à ses

élèves à copier, par un travail d'imitation mécanique et servile, des dessins placés sous leurs yeux ; mais elle veut surtout développer dans l'enfance, outre la faculté d'observer et de juger, la disposition à pouvoir saisir, apprécier, reproduire la beauté des formes et des proportions dans les objets, le sentiment du beau ou le goût, et le talent de créer, ou la faculté créatrice qui est inhérente à la nature de l'homme (1).

Sous ce dernier rapport, le mode d'instruction du dessin, qui laisse un libre essor à l'imagination des enfants, leur donne lieu de révéler involontairement les nuances de leurs caractères, par le choix des formes infiniment variées, les unes douces, régulières, arrondies, gracieuses, les autres hardies, irrégulières, énergiques, fortement prononcées, qu'ils adoptent pres-

(1) Cette faculté créatrice, première condition pour réussir dans les arts d'imagination, se révèle souvent de bonne heure chez l'enfant doué d'un véritable talent, si elle n'est pas étouffée par l'éducation. Notre célèbre David en est un exemple ; et je tiens de lui-même l'anecdote que je vais citer. Dès ses plus jeunes années, lorsqu'il était au collége, il s'amusait, pendant les classes, au lieu d'écouter les leçons et d'écrire sous la dictée du professeur, à tracer à la dérobée de petites figures sur son cahier avec la plume ou le crayon. Souvent le professeur surprenait et déchirait ces ébauches informes, premiers essais d'un génie naissant. *Apprenez votre rudiment, et laissez là vos barbouillages*, disait avec humeur ce *latineur de collége* (expression de Montaigne). Mais un instinct secret et irrésistible, qui dominait le jeune élève, prononçait fortement sa destination. Il lui fut enfin permis de la suivre ; ses dispositions naturelles purent se développer en liberté ; on prit soin de les cultiver, et l'École française compta bientôt un grand peintre de plus. Les mêmes symptômes, manifestés dès l'enfance, firent aussi prévoir, dans le célèbre peintre Appiani, le talent supérieur dont s'honore aujourd'hui (en 1812) l'Italie. L'un des premiers devoirs de l'instituteur est d'épier et de recueillir ces indices d'un talent naturel, qu'il remarque dans un enfant, pour lui donner la direction qui lui convient, et pour lui ouvrir la carrière dans laquelle il paraît appelé à se distinguer.

que à leur insu, en suivant leur penchant et leur instinct; il se lie en même temps étroitement à l'observation exacte des formes et des objets, résultat de l'enseignement géométrique: il corrige, par la première de ces directions, ce qui pourrait paraître sec et abstrait dans la seconde. La Méthode prévient ainsi l'inconvénient qu'on avait paru craindre, et dont on avait fait une objection contre elle, que la rectitude rigoureuse, donnée de bonne heure à l'esprit par les sciences mathématiques, pouvait dessécher et flétrir l'imagination.

Dans beaucoup d'écoles ordinaires, c'est à force de copier qu'on apprend la perspective. Ici, l'élève se pénètre du sentiment du beau, avant de s'appliquer à reproduire le beau dans ses ouvrages. Il se familiarise avec toutes les notions de la perspective, avant d'en pratiquer les règles; il ne doit jamais faire que ce qu'il sait. Il n'acquiert pas seulement ces notions et ces règles par l'habitude et d'une manière mécanique, mais d'une manière *organique et complète* (1); il fait des réflexions, il tire des conséquences, il établit des principes; il possède à fond la science, qu'il construit en quelque sorte pour son usage, à mesure qu'il y applique son attention et les forces toujours croissantes de son intelligence. Son *cours de dessin* est encore un *cours de logique pratique* (2).

C'est ainsi que le Dessin, comme les autres connaissances, est moins encore un objet d'instruction, qu'un moyen puissant de former et de perfectionner

(1) Application du *Troisième Principe* : Éducation organique. V. ci-dessus, pages 76 et suiv.

(2) Application du *Second Principe* : Éducation *essentiellement* logique. V. pages 67 et suiv.

l'instrument avec lequel on doit observer et s'instruire. Il procure de la justesse à nos deux sens les plus délicats et les plus précieux : la *vue* et le *toucher;* il ne donne pas moins de rectitude et de force à l'esprit et à l'observation qu'à l'œil et à la main. Il forme des hommes judicieux et observateurs; il prépare des artistes, des voyageurs, des naturalistes, qui sauront reproduire au crayon les tableaux et les phénomènes de la nature, les monuments de l'antiquité, les procédés des arts et des manufactures, et enfin des philosophes qui apprécieront avec une exacte précision les choses, les faits et les hommes.

Le Dessin peut aisément s'associer aux autres objets d'enseignement qui lui fournissent des secours et qui en reçoivent de lui; à la *géométrie* ou connaissance des rapports des formes, qui lui sert de base; à l'*histoire naturelle* et à ses différentes branches; à la *géographie*, à l'*histoire*. Il est une préparation pour les professions spéciales d'architecte, de peintre, de sculpteur, d'ingénieur, d'arpenteur-géomètre, de médecin anatomiste, de militaire, de naturaliste, d'artiste et de fabricant; il fournit un instrument universel et des ressources précieuses pour tous les états et pour toutes les circonstances de la vie (1).

V. Calcul, ou *science des rapports des nombres*, qui se divise en *quatre parties* : le *calcul de tête*, le *calcul avec des chiffres*, le *calcul de tête algébrique*, et le *calcul littéral*, ou l'*algèbre* proprement dite.

La première intuition des unités est donnée aux

(1) Voy. l'*Essai général d'éducation*, seconde édition, IIIe partie : *Importance et utilité de l'enseignement du* DESSIN, *considéré dans ses rapports avec les autres études*.

enfants avec des objets mobiles, dont ils forment des collections pour bien apprécier l'opération de l'unité ajoutée à elle-même, ou pour se former des idées nettes et précises de l'*unité* et de la *quantité*. On emploie beaucoup d'exercices élémentaires et préparatoires pour rendre les enfants familiers avec toutes les combinaisons des nombres : ils s'habituent insensiblement à faire *de tête* les opérations les plus compliquées, en s'élevant toujours du simple au composé, avant de se servir des signes écrits, appelés *chiffres*. Ils ont devant eux une ardoise, sur laquelle ils tracent des barres ou traits qui figurent à leurs yeux les unités; ils dressent eux-mêmes leurs tables élémentaires d'unités, divisées par rangées de dix; ils opèrent seuls, sous la direction de l'instituteur, qui les accompagne plutôt qu'il ne les conduit, sur ces unités devenues sensibles à leurs yeux, qu'ils composent, décomposent et combinent de mille manières, en se rendant toujours compte du résultat de chaque opération; ils trouvent ainsi, peu à peu, sans qu'on ait besoin de les leur enseigner, les principales règles de l'arithmétique : l'*addition*, qui est pour eux une *composition mécanique des nombres*, parce qu'on agit en quelque sorte sur eux extérieurement, et sans pénétrer leur substance; la *soustraction*, qui, par le même motif, est considérée comme une *décomposition mécanique des nombres;* la *multiplication*, qui en est une *composition organique*, parce qu'ici l'augmentation est, pour ainsi dire, intérieure et puisée dans la nature même des nombres, qui se reproduisent les uns les autres, et qui développent une sorte de vertu créatrice ou de fé-

condité. La *division*, traitée sous le même rapport, en est une *décomposition organique*. La *composition*, la *décomposition*, la *comparaison* ou *équation* des nombres et des grandeurs en général, envisagés sous tous les rapports possibles, sont les trois bases de toutes les opérations arithmétiques et algébriques (1).

La manière de procéder avec les *fractions* est absolument semblable et toujours progressive. Les élèves arrivent ensuite à ce qu'on peut appeler l'*intuition intérieure*, et ils renouvellent en eux-mêmes, par la seule action de leur intelligence, les mêmes opérations déjà faites sur leurs tables d'unités et de fractions qui sont devenues pour eux évidentes et familières : ils assurent leur marche et fortifient de plus en plus leur jugement.

Le *calcul* ordinaire et l'*algèbre* sont tellement unis, dans la Méthode, que le premier n'est qu'une préparation pour conduire à l'autre.

Le *calcul*, en général, s'occupe à déterminer les rapports de quantité, ou les rapports numériques des objets, et à les exprimer par des signes convenus. L'*algèbre* s'attache spécialement aux rapports du même genre, plus difficiles à saisir, et d'une influence plus générale.

Les signes dont se sert le calcul ordinaire sont toujours déterminés; comme l'esprit opère d'une manière plus libre et plus générale dans l'algèbre, les

(1) Voyez ci-dessus, 1re partie : *Huitième et Neuvième Principes;* GRADATION (page 95 et suiv.); ENCHAÎNEMENT (page 102 et suiv.), *considérés et appliqués dans l'instruction élémentaire du calcul et de l'algèbre.*

signes ont aussi plus de généralité, et peuvent recevoir, suivant le besoin, beaucoup de modifications différentes.

Le grand levier de l'algèbre est l'*équation*, qui exerce et perfectionne la sagacité comparative, naturelle à l'homme, ou la faculté de l'esprit humain de comparer les objets et leurs rapports.

La marche suivie pour les éléments du calcul se reproduit exactement dans l'enseignement des *mathématiques* proprement dites et de l'*algèbre*. On traite d'abord à fond le *calcul de tête algébrique*, qui procure un développement plus complet de la force judiciaire. Puis, on arrive à l'emploi des signes algébriques, d'après notre principe de faire toujours bien connaître la *chose*, avant de s'occuper du *signe* qui la représente. L'INTUITION, ou l'idée produite par l'impression que l'objet lui-même fait sur l'esprit, est encore ici la base de l'instruction élémentaire. En fait de calcul et d'algèbre, elle s'obtient par l'action de la vue qui compare la valeur respective des objets. La connaissance intuitive des nombres a été donnée par des tables de traits rangés par dizaines qui représentent les unités.

IIIII, IIIII.

Un trait marquant l'unité, divisé en deux parties égales par une ligne transversale +, offre à l'œil de l'enfant deux parties ou moitiés d'un tout. Donc, il a l'intuition de ce rapport. De même, si on lui présente deux pièces d'un franc et une pièce de deux francs, et si on lui dit : les deux petites pièces sont égales en valeur à la grande, son esprit saisit ce rap-

port, il en a l'intuition. Cette *équation*, loin d'être pour lui une chose abstraite, devient comme un objet matériel, dont il reconnaît l'existence et la réalité par le sens extérieur de la vue, et qu'il apprécie et vérifie par le sens intérieur ou intime. Il acquiert la conscience de la justesse et de la vérité de chaque notion qu'il reçoit.

On doit cependant faire observer qu'en algèbre, l'*intuition* proprement dite ne peut guère s'étendre au delà de certaines bornes. En effet, l'ALGÈBRE, *science spécialement instrumentale*, a pour objet de fournir des *instruments* et des moyens auxiliaires à toutes les autres sciences, et d'y rendre la solution des problèmes aussi sûre et aussi prompte qu'il est possible (1). Les formules ingénieuses et précises,

(1) La DIVISION GÉNÉRALE DES CONNAISSANCES HUMAINES *en* TROIS GRANDES CLASSES; savoir :

1°. SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES, ou *spécialement descriptives;*

2°. SCIENCES MÉTAPHYSIQUES, MORALES ET POLITIQUES, ou *spécialement rationnelles;*

3°. SCIENCES LITTÉRAIRES ET MATHÉMATIQUES et ARTS DIVERS, *physico-mathématiques, mécaniques, libéraux ou beaux-arts*, ou *sciences spécialement instrumentales* (qui fournissent des *instruments* à toutes les autres);

Doit servir de base à un ouvrage commencé depuis plusieurs années, ESSAI SUR LA PHILOSOPHIE DES SCIENCES, dont l'auteur ne pourra s'occuper avec succès qu'autant qu'il aura les moyens de s'aider des lumières de plusieurs savants distingués, auxquels il a déjà soumis le plan, les vues générales et le but de son travail, qui ont obtenu leur approbation. Ce travail, après avoir présenté la *carte générale du monde intellectuel*, doit offrir des *cartes particulières de chacune de ses provinces*, ou de chaque branche des connaissances humaines; indiquer les points de contact et les rapports qui les unissent plus étroitement les unes aux autres, les échanges qu'elles peuvent faire entre elles, les parties de ces sciences moins avancées, qui ressemblent, pour ainsi dire, à des terres non encore cultivées, qu'il s'agit de faire valoir par des défrichements bien dirigés; enfin,

inventées par les mathématiciens, sont très-propres à faire atteindre ce but. Nos élèves ont été conduits progressivement de la connaissance familière des formules appliquées aux cas les plus simples et démontrées alors par l'*intuition* (ou par des objets réels comparés entre eux, qui servent à faire toucher au

les moyens propres à faire avancer, d'un pas plus sûr et plus rapide, par une meilleure direction donnée aux esprits et par une combinaison mieux entendue des hommes, chaque science en particulier et toutes les sciences et tous les arts, au profit de la civilisation, ou de l'amélioration de la condition humaine. Mais un travail de ce genre, pour être conduit à un certain degré de perfection, demanderait la réunion de trois choses difficiles à réaliser par un simple particulier : 1°. le *concours de beaucoup d'hommes éclairés*, qui se partageraient entre eux les différentes parties des connaissances humaines, pour bien étudier et reconnaître dans chacune d'elles ce qui a été entrepris, exécuté, découvert jusqu'à nos jours, et pour faire entrevoir ce qui reste à entreprendre, à exécuter, à découvrir; 2°. un *grand espace de temps*, pour faire toutes les recherches nécessaires rapportées à ce but, et pour recueillir et disposer convenablement une masse imposante de matériaux et de faits coordonnés, soumis à l'*observation* et à la *méditation* (on peut, pour ne point rebuter par de trop longs délais l'impatience naturelle à l'esprit humain, et qui est en raison de la brièveté de notre vie, toujours prête à nous échapper, fixer d'abord une première *période de dix années*, qui suffirait pour obtenir des résultats très-importants); 3°. des *avances de fonds considérables*, pour multiplier à la fois, sur les points les plus éloignés et dans plusieurs pays différents, les *expériences* et les *observations* destinées à produire une infinité de découvertes avantageuses à l'humanité. Dans toute espèce d'entreprise, et surtout dans une entreprise aussi vaste que celle qui vient d'être indiquée, et dont on ne peut donner ici qu'un faible aperçu, TROIS GRANDS ÉLÉMENTS sont nécessaires : LES HOMMES, LE TEMPS ET L'ARGENT. Il s'agit de les bien employer. Les *résultats d'utilité* que pourraient produire en faveur de l'espèce humaine ces trois éléments appliqués avec discernement et avec constance à l'avancement des sciences et des arts, sont incalculables. — On retrouve, dans cette *Note* de la première édition, imprimée en 1812, le germe et la première pensée de la REVUE ENCYCLOPÉDIQUE, qui a été fondée en 1819, et continuée avec persévérance et avec succès jusqu'en 1831.

doigt et à l'œil les résultats de l'opération), à la faculté de suivre et de saisir, pour les résoudre, les problèmes les plus compliqués; ces problèmes acquièrent ainsi pour l'esprit la même force de conviction que les autres, et ne sont pas moins démontrés par une sorte d'intuition, analogue à celle qui a servi de guide pour les premières opérations.

« Entre les idées que nous avons dans l'esprit, « comme l'observe Locke, il y en a qui peuvent être « immédiatement comparées par elles-mêmes, l'une « avec l'autre, et l'esprit est capable d'apprécier le « rapport qui existe entre ces idées aussi clairement « qu'il voit qu'il les a en lui-même. Cette espèce de « connaissance, qu'on peut appeler *connaissance in-* « *tuitive*, ou *intuition*, est la plus claire et la plus « certaine dont la faiblesse humaine soit capable. « Elle agit d'une manière irrésistible; semblable à « l'éclat d'un beau jour, elle se fait voir comme par « force, dès que l'esprit tourne la vue vers elle; et « sans lui permettre d'hésiter, de douter, ou d'en- « trer dans aucun examen, elle le pénètre aussitôt « de sa lumière. »

La Méthode n'a donc point la prétention de rendre palpables aux sens les formules difficiles de l'algèbre, et d'ôter ainsi à cette science son caractère distinctif; mais, par les moyens qu'elle emploie, elle développe graduellement les facultés intellectuelles de l'enfant, pour le préparer à cette pure *intuition mentale*, qui est le fondement de l'algèbre. Elle le rend capable de créer aussi cette science dans sa pureté primitive, et indépendamment de ses applications particulières.

L'élève de la Méthode ne se contente pas de retenir les formules par la mémoire; il en pénètre, pour ainsi

dire, l'essence; il cherche et trouve lui-même peu à peu celles qui sont à la portée de son esprit; il tâche de s'approprier les plus difficiles qui lui sont indiquées : il se rend familière la marche que les inventeurs ont suivie, et crée ou du moins construit la science, comme dans les autres branches d'instruction. Il se nourrit de sa substance, au point qu'elle est comme incorporée en lui et qu'il ne peut plus la perdre, comme cela arrive, en algèbre, aux hommes qui n'ont qu'une connaissance superficielle et routinière des formules. Nos élèves sont ainsi formés de bonne heure à manier le grand levier des sciences mathématiques avec une force singulière et une extrême facilité.

Sous ces divers points de vue, l'*algèbre* marche d'un pas égal avec les autres parties de l'enseignement. Elle est moins traitée comme une science particulière, que comme un moyen de développer l'esprit et de l'accoutumer à établir des raisonnements clairs et méthodiques, parfaitement conçus et bien enchaînés (1).

On ne faisait pas commencer autrefois les mathématiques avant l'âge de 16 ou 17 ans, et les élèves ne marchaient qu'avec le maître, qui les précédait au lieu de se borner à observer leur marche et à la

(1) On peut consulter avec fruit l'excellent *Traité d'arithmétique simplifiée* (déjà cité dans la note de la page 71 ci-dessus), composé par CONDORCET, et publié sous ce titre : *Moyen d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*. Ces *éléments d'arithmétique* sont en même temps des *éléments de logique pratique*. La marche tracée par l'auteur procure l'avantage d'enseigner deux arts à la fois : celui du *calcul* et celui du *raisonnement*, qui doivent se prêter un mutuel appui, et fournir l'un et l'autre de nouvelles forces à l'esprit humain.

suivre. On se pressait trop de leur offrir des problèmes, applicables aux différents cas de la vie civile; on leur faisait faire des espèces d'opérations mécaniques; on ne s'arrêtait pas assez sur l'action de raisonner et de combiner les raisonnements. Ici, on fait commencer les mathématiques à 9 ou 10 ans; on rend les enfants capables d'être initiés aux éléments de l'algèbre, à 12 ou 13 ans, pour n'avoir point à presser leur marche. On s'avance d'abord avec une extrême lenteur : on exerce surtout l'élève à raisonner lui-même ses opérations. Telle est la direction que la Méthode donne à toutes les sciences, et principalement à l'algèbre.

VI. Éléments de lecture et d'écriture, donnés séparément pour les *deux langues allemande et française*, dans lesquels on fait commencer l'élève par des exercices gymnastiques préparatoires, pour former successivement l'organe de la voix par l'habitude d'une *prononciation* claire et distincte, et le coup d'œil et la main dans l'*action d'écrire*.

Pour la *prononciation* et la *lecture*, on commence par les *voyelles*; on passe aux *diphthongues*, puis aux *consonnes*, enfin aux *syllabes* dans lesquelles ces divers éléments sont réunis et combinés

Les exercices préliminaires de l'*écriture* se lient aux exercices préparatoires du *dessin*, pour la position du corps, la tenue de la main et des doigts, celle de la craie et ensuite de la plume. On exerce l'élève à tracer d'abord des lignes droites; puis, les parties les plus simples des lettres; enfin, les lettres entières, en le conduisant des plus faciles aux plus difficiles et en l'arrêtant aux premières jusqu'à ce

qu'il sache les reproduire avec quelque perfection. On emploie à cet effet une table graduelle des caractères de l'alphabet, d'après leur formation mécanique, depuis les plus simples jusqu'aux plus compliqués.

Dans le *premier cours élémentaire*, fait sur l'ardoise avec de la craie, on dispose des carrés dans lesquels l'enfant trace ses lettres, pour bien s'habituer à saisir la forme, la hauteur et les proportions de chacune d'elles.

Quand on a formé suffisamment de cette manière son œil et sa main, on le fait écrire sur du papier avec une plume. Ce *second cours d'écriture* proprement dite comprend les exercices de *calligraphie* ou de l'art de bien peindre les lettres, auquel on a été préparé par l'étude du dessin.

On passe à un *troisième cours*, celui de l'*orthographe*, qui se rattache à la seconde partie des éléments du langage.

Les *cours de lecture et d'écriture*, allemande et française, qui s'appliquent à l'extérieur et au matériel des deux langues, ne viennent, dans l'ordre progressif de l'instruction, qu'après l'enseignement des premières notions fondamentales de la grammaire générale, qui s'est occupée de l'intérieur et du fonds du langage, ou du sens des mots. On a dû montrer la *chose* avant le *signe*, suivant les principes déjà développés.

VII. Langues modernes, *allemande et française*, rendues communes à tous les élèves (1). Ces deux

(1) Il y a aussi dans l'Institut un très-bon maître de *langue ita-*

cours se lient étroitement à l'enseignement qui précède, et aux *éléments généraux du langage*, qui ont immédiatement suivi le *Manuel des mères*.

Les exercices du cours précédent ont eu pour objet les *lettres* ou *caractères de l'alphabet;* leur *composition* ou *configuration*, rendue familière à l'*œil;* leur *prononciation* distincte, rendue familière à l'*oreille* et aux organes de la *voix;* leur *formation par écrit*, d'abord sur les tables noires ou sur les ardoises avec la craie; puis, sur le papier avec la plume.

Nos cours actuels comprennent chacun *deux divisions* principales :

1°. La *grammaire élémentaire*, composée d'exercices sur les différentes parties du discours, dont l'élève connaît déjà la nature et les fonctions dans la langue en général, mais dont il apprend à distinguer les formes et les modifications particulières dans les langues qu'il étudie;

2°. La *syntaxe*, ou les règles de la construction des mots et des phrases.

Les *explications* ou *analyses*, qui remplacent les *versions* usitées dans les colléges, se rapportent plus spécialement à la première de ces divisions, et les *compositions* ou thèmes à la seconde (1).

Les DEGRÉS du *premier cours* embrassent successivement et séparément, dans les *exercices* dont ils se composent,

1°. L'*interjection*, ou la première expression na-

lienne (Beccadelli), et l'on se propose d'y appeler incessamment un maître de *langue anglaise*.

(1) Voyez ci-dessus, pages 252, 260 et suiv., le *Précis analytique sur l'art d'apprendre les langues*.

turelle de la sensation, produite par un objet qui frappe vivement;

2°. Les *noms substantifs* et leurs formes différentes, ou les différentes sortes de déclinaisons, au singulier et au pluriel;

3°. Les *adjectifs*, d'abord considérés simplement en eux-mêmes et dans leurs terminaisons; puis, comme réunis aux substantifs et dans leurs rapports avec eux; enfin, dans les degrés de comparaison dont ils sont susceptibles;

4°. Les *verbes* actifs, passifs, neutres, leurs différentes sortes de conjugaisons, leurs temps, leurs modes, leurs dérivations, leurs associations et leurs rapports avec les autres espèces de mots;

5°. Les *participes*, qui reproduisent, comme *qualité* ou comme *attribut*, la notion exprimée par le verbe, comme *action*;

6°. Les *pronoms* et les *articles*, les variations de leurs formes et leurs fonctions dans le discours;

7°. Les *adverbes*, les *prépositions*, les *conjonctions* et leurs divers emplois.

Les DEGRÉS du *second cours*, qui traite de la *syntaxe* ou de l'arrangement et de la combinaison des parties du discours pour former les phrases et les lier entre elles, consistent en *exercices de composition* sur ces divers éléments, que l'élève reprend les uns après les autres, et avec lesquels il combine des phrases, d'abord simples, puis compliquées, et des narrations de plus en plus étendues et difficiles, à mesure qu'il développe ses forces naturelles et qu'il augmente ses connaissances acquises. On forme ainsi peu à peu le style; on donne aux élèves plus avancés quelques notions sur la prosodie et la versi-

fication. On s'attache à leur faire bien apprécier l'application des règles et le génie de chaque langue, par la lecture d'un petit nombre de morceaux choisis dans les meilleurs écrivains. L'*orthographe* et la *ponctuation* sont enseignées par l'usage, et en partie d'une manière logique, par le raisonnement et l'observation.

VIII. LANGUES ANCIENNES, *grecque* et *latine*, dans l'enseignement desquelles on reproduit la même progression de DEGRÉS analogues ou correspondants, et les mêmes séries d'*exercices* que dans les deux cours précédents, sauf les modifications amenées par la différence des langues. L'observation du caractère particulier de chacune d'elles, et des constructions qui lui sont propres, s'acquiert facilement par la même marche, au moyen des *explications*, différentes des *versions* ordinaires, des *conversations* du professeur avec ses élèves, des *lectures* choisies et des *compositions* dans lesquelles ils emploient les mots et appliquent les règles dont la connaissance leur est devenue familière.

L'*explication* et la *traduction* étant la base des études classiques, on examine séparément, d'après l'excellente marche, tracée par l'auteur des *Rudiments de la traduction* (*Ferry de Saint-Constant*): 1°. la *valeur des mots*; 2°. l'*arrangement des mots*; 3°. les *qualités générales de la traduction*, la *fidélité*, la *précision*, la *clarté* et la *pureté du style*; 4°. les *qualités particulières de la traduction*, par rapport aux différents genres, *historique*, *oratoire*, *philosophique*, *épistolaire*, etc.; 5°. comme les exemples ont toujours plus de force que les préceptes, le professeur offre à ses élèves des *modèles des meil-*

leures traductions, et les exerce à traduire eux-mêmes.

IX. Géographie, qui se divise *en six* cours principaux, subdivisés en degrés et en *exercices* :

1°. *Géographie élémentaire*, dont les objets sont pris, autant qu'il est possible, dans les lieux mêmes où l'enfant habite. On le conduit insensiblement à l'idée générale du globe, en partant des premières notions relatives à sa ville, aux campagnes et aux montagnes qui l'entourent; enfin, à la contrée dont cette ville fait partie. On pose les premiers fondements des trois sortes de géographie, physique, mathématique et politique.

2°. *Géographie générale physique*, dont les connaissances préliminaires, données à l'enfant par l'observation exacte des objets qu'il a sous les yeux, le rendent capable de se former une idée précise des objets qui sont éloignés. On fait quelquefois usage de bas-reliefs en carton, qui représentent des collines, des montagnes, des lacs, des bras de mer; on emploie aussi des cartes géographiques d'une espèce particulière, qui indiquent seulement le cours des grands fleuves, la direction des principales chaînes de montagnes, la division et les contours des bassins que ces fleuves et ces montagnes forment dans les différentes parties de la terre. On indique aux élèves la situation des villes les plus considérables. Ils ne tardent pas à tracer eux-mêmes de semblables cartes, etc.; plusieurs les composent de mémoire, tant elles sont exactement gravées dans leur imagination. Ils nomment, sans hésiter et sans se tromper, les différents pays et les principales villes, d'après le

seul aperçu de la forme des bassins et l'indication des positions respectives que les villes occupent. On leur demande, en leur montrant un point de la carte : *Quelle est la ville que ce point désigne?* et ils la nomment aussitôt. Ou bien on leur demande : *Où placez-vous telle ville?* et ils en indiquent aussitôt la situation ; ils acquièrent une idée générale de la surface du globe et de ses divisions naturelles, indépendantes des divisions politiques et conventionnelles des États. (1)

(1) Une dame française d'un rare mérite, institutrice à Paris, madame Celliez, née de Rossi, dont le mari est un médecin très-distingué, non moins recommandable par les qualités du cœur que par des connaissances positives et pratiques relatives à son état (retiré aujourd'hui à Blois), emploie avec succès, pour enseigner la *géographie*, une méthode peu différente de celle qu'on suit dans l'Institut d'Yverdun, qui est le fruit de ses réflexions et de sa propre expérience. Elle avait senti les vices de l'ancienne routine, qui consistait à faire apprendre seulement les noms des pays, les divisions des États en cercles, provinces, cantons, les noms des principales villes, des plus grands fleuves, de quelques chaînes de montagnes, dont on faisait à peine remarquer la direction. Cette méthode ne donnait le plus souvent, avec une nomenclature très-étendue, que des idées étroites et bornées : elle surchargeait la mémoire, sans exercer le jugement. Madame Celliez ne fait commencer la géographie qu'à des enfants de huit ou neuf ans. Elle veut qu'ils apprennent avant tout la *géographie physique*, qu'ils attachent des idées nettes et précises aux mots : *rivière*, *fleuve*, *source*, *embouchure*, *mer*, *golfe*, *détroit*, *cap*, *continent*, *montagne*, etc.; que leur nomenclature s'étende peu à peu, mais qu'elle serve à étendre leurs connaissances. Elle veut que ses élèves puissent facilement parcourir le globe, et faire eux-mêmes des découvertes, en y remarquant beaucoup de choses qu'elle aura volontairement négligé de leur apprendre. Elle ne leur montre les *divisions politiques*, que lorsqu'ils connaissent les *divisions physiques* et la configuration de la terre. Elle a soin de leur faire suivre le cours des fleuves et des rivières, la direction des montagnes, et celle des bassins qu'elles enferment dans leur enceinte. Puis, elle indique les villes qui se trouvent situées au bord de ces fleuves et de ces rivières, au pied de ces montagnes ou dans ces bassins. Elle se sert de cartes non écrites,

3.° *Géographie générale mathématique.* Après s'être arrêté quelque temps aux objets que l'enfant peut embrasser dans la circonférence de son horizon visible, on lui fait remarquer les phénomènes du lever et du coucher apparents du soleil, les phases de la lune, la situation et la marche des autres corps célestes; on lui apprend à déterminer exactement la forme orbiculaire et la grandeur de la terre. Ce cours comprend les notions relatives aux quatre points cardinaux, aux solstices, aux équinoxes, aux pôles, à l'équateur, au méridien, au zodiaque, à l'écliptique, aux différentes zones,

les cartes ordinaires n'étant pas propres à faire acquérir une idée exacte de la position des lieux. En effet, s'il s'agit d'une vaste contrée, c'est le nom que les enfants montrent sur la carte plutôt que l'étendue du pays; s'il s'agit d'une ville, comme son nom tient souvent dix fois autant de place que la ville même, il en résulte que l'enfant la voit dix fois plus grande qu'elle n'est réellement, ou se forme une fausse idée de sa situation. A mesure que l'élève avance, on lui donne des notions plus étendues sur les contrées dont il est voisin, et surtout sur son pays; on lui apprend les détails particuliers qui peuvent se rapporter aux villes qu'il connaît. Il doit tenir note des objets les plus intéressants. Les notes qu'il recueille sont écrites sur des cartes, au dos desquelles on place les noms de la ville ou du pays qu'elles concernent. On fixe tour à tour les lieux par des faits et les faits par des lieux. L'instruction se complète par la lecture de divers ouvrages composés pour la jeunesse, tels que la *Découverte de l'Amérique* par *Blanchard*, la *Concorde de la géographie des différents âges* par *Pluche*, et quelques livres destinés à faire apprendre la géographie par forme de voyages, etc. Plus tard, la même science se lie à l'étude des faits historiques. L'élève n'entendra plus parler des lieux qui ont été le théâtre de grandes actions, sans que ces mêmes actions se retracent à sa pensée : il ne se rappellera point le nom d'un grand homme, sans se rappeler aussi le lieu de sa naissance, les pays dans lesquels il s'est distingué, les peuples qui ont éprouvé l'influence de ses talents ou de ses vertus. On nourrit ainsi l'amour de l'étude chez les enfants; on leur apprend à tirer un plus grand profit de leurs lectures; on forme à la fois leur cœur et leur esprit, leur mémoire et leur jugement.

aux climats, à la division de l'année en saisons, à la longitude, à la latitude, etc.

On se propose de faire du *cours de géographie mathématique*, qui a besoin d'être perfectionné, un véritable cours pratique et d'observation, par lequel les élèves seront mis en état de découvrir eux-mêmes les principes de la sphère et leurs conséquences.

1. *Pendant le jour*, on leur fera remarquer, sur l'horizon visible, les principaux points du lever et du coucher du soleil, et les arcs diurnes qu'il décrit aux solstices et aux équinoxes; ce qui leur donnera immédiatement la connaissance des deux points cardinaux, de l'*orient* et de l'*occident* du monde : ils prendront aussi, de cette manière, une idée de l'équateur et des tropiques.

2. *Pendant la nuit*, on leur fera observer, dans l'espace étoilé, les arcs noturnes, correspondants aux arcs diurnes des mêmes cercles; six mois après, les arcs diurnes étant devenus arcs nocturnes, ils compléteront cette connaissance, en cherchant ces derniers arcs dans la sphère céleste : ils feront aisément le rapport de ces trois cercles (l'équateur et les deux tropiques) à la sphère terrestre qui correspond alors à la première dans tous ses points.

3. On leur montrera l'étoile polaire, le pôle septentrional ou le *nord*, qui forme un des quatre points cardinaux, le cercle polaire arctique, le zodiaque, l'écliptique, ses points d'intersection avec l'équateur céleste, où arrivent les équinoxes, les points de contact de l'orbitre terrestre avec les tropiques, où se font les solstices.

4. Les élèves apprendront à mesurer la hauteur

du soleil, à tracer une méridienne; ils acquerront ainsi le moyen de trouver avec précision un autre point cardinal, le *midi*; ils seront conduits à déterminer l'arc du méridien compris entre le zénith et le pôle, et dès-lors celui qui est renfermé entre l'équateur et le zénith, et par conséquent, la latitude du lieu de l'observateur et l'élévation du pôle pour cet endroit.

5. Ils s'habitueront à trouver l'arc nocturne correspondant à l'arc diurne du méridien, pour fixer, au moyen du premier de ces arcs et de l'horizon, le lever, le passage et le coucher des astres : ils observeront le mouvement et les phases de la lune, le cours et l'action de tout le système planétaire.

6. L'analogie, leurs propres observations, celles des voyageurs instruits, le raisonnement leur feront reconnaître la forme orbiculaire sphéroïdale de la terre, son élévation à l'équateur, son aplatissement vers les pôles, ses divers mouvements, journalier et annuel, combinés, etc.; l'horizon rationnel, céleste et terrestre, avec ses divisions et subdivisions, tous les cercles et tous les points de la sphère, et, par une conséquence naturelle, la division de l'année en saisons, celle de la terre en zones et en climats, leur position, leur étendue, la détermination des degrés de longitude et de latitude, afin que, dans quelque lieu que les élèves se trouvent, ils puissent, de jour comme de nuit, savoir quel est exactement leur propre situation et celle de tous les endroits de la terre, pour régler leur marche et leurs opérations.

7. Enfin, dans la vue de vérifier l'état réel des connaissances acquises par les élèves, on leur en fera faire de fréquentes applications. Ils s'exerce-

ront à tracer des cartes réduites, des planisphères, à construire des globes célestes et terrestres, a résoudre divers problèmes relatifs à ces deux belles sciences, la *géographie* et l'*astronomie*, qui se touchent par tant de points, qui sont essentiellement liées dans leurs premiers éléments, mais qui, séparées ensuite par de vastes limites, doivent se diriger chacune vers son but particulier.

4°. *Géographie générale, civile* et *politique*, dont les fondements sont pris dans l'existence de l'homme considéré comme *père* dans sa famille, comme *citoyen* dans la société, comme *propriétaire* dans l'étendue du terrain qui lui appartient. L'idée de la propriété foncière, base de l'état social, donnée par la vue d'une habitation isolée, entourée de champs qui en dépendent, conduit aux idées successives de hameaux, de villages, de bourgs, de villes, de cantons ou districts, de provinces et d'états ou de nations. Les différentes manières d'exister dans la société donnent lieu d'examiner les divers états des peuples chasseurs, pasteurs, agriculteurs, manufacturiers, commerçants, et les différentes professions sociales distinguées dans notre état actuel de civilisation, depuis les métiers les plus simples et les plus obscurs jusqu'aux fonctions publiques les plus élevées.

5°. *Géographie spéciale*, dans laquelle on prend séparément, l'une après l'autre, les parties du globe, en donnant, d'après la série des degrés déjà parcourus, des notions plus complètes et plus détaillées sur chacune d'elles.

6°. *Géographie particulière*, qui s'occupe de recherches appliquées à telle ou telle contrée, à la Suisse ou à l'un de ses cantons, à la France ou à

l'un de ses départements, etc., dont on présente séparément les cartes *topographiques*, *physiques*, *géologiques*, *minéralogiques*, *politiques*, etc.

On établit une exacte correspondance entre les *degrés* des différents cours de géographie qui se prêtent un mutuel appui : on a toujours soin de conserver la démarcation de leurs attributions respectives (1).

X. Histoire et Chronologie, dont l'enseignement comprend *trois parties distinctes* :

1°. *Instruction préparatoire* ; elle se borne à des récits biographiques, tirés alternativement de la Bible, des histoires ancienne, grecque et romaine, et des annales modernes. Ces récits, simples et familiers, intéressants et instructifs, rapportés à un but moral, mais vagues et sans indication précise de temps ni de lieu, ont pour objet d'éveiller et d'exciter la curiosité, d'attacher les enfants, de les disposer à goûter l'étude de l'*histoire*, et à s'en approprier les leçons, en commençant à faire l'application des traits particuliers qu'on leur présente et qui leur fournissent des règles de conduite. On évite de rappeler les actions qui déshonorent l'humanité et qui

(1) Voyez, dans le chapitre 8 *des Caractères distinctifs*, pag. 172 et suiv., et note de la page 182, quelques développements sur la direction donnée aux *études géographiques* dans les classes de l'école secondaire. On publie dans ce moment les cahiers des cours de géographie donnés d'après la Méthode. C'est M. Hennig, élève prussien de l'École normale, et M. Blockmann, qui ont rédigé ce travail. Les grandes cartes, dessinées dans l'Institut, ont été envoyées à Munich pour y être gravées. Je crois devoir indiquer ici aux instituteurs, et citer avec éloge le *Traité de géographie physique* du célèbre philosophe Émanuel Kant, traduit en italien par Auguste Eckerlin, et publié à Milan en 1807.

la rendraient trop odieuse ; on a soin de faire toujours ressortir, par des exemples choisis, le beau côté du caractère humain, par respect pour l'enfance, et dans la crainte d'altérer la pureté primitive de ses sentiments. (1)

2°. *Instruction positive* sur les nations et sur les hommes illustres qu'elles ont produits, qui embrasse elle-même, dans plusieurs subdivisions, les principales périodes des temps historiques. On présente des événements marquants, des noms célèbres, des époques déterminées, propres à fixer l'attention et à rester gravés dans la mémoire. On prépare les élèves à la connaissance de la distribution de l'histoire en périodes. Le professeur ne doit jamais lire, mais raconter. S'il fait une simple lecture, l'enfant se dit à lui-même : *Je n'aurais qu'à prendre un livre, et je donnerais aussi une leçon d'histoire*. D'ailleurs, on ne saurait jamais produire une aussi vive impression en lisant qu'en parlant. La lecture est trop méthodique et didactique ; le discours ordinaire, plus libre dans ses mouvements, est aussi plus vivant et plus animé. On ne doit point donner aux élèves, mais leur laisser chercher et trouver la moralité qu'on peut tirer de chaque fait. L'instituteur a mal

(1) Les journalistes qui se respectent, et qui comprennent la noble mission de la presse périodique, destinée à *moraliser* le peuple, et non à se mettre au service de l'immoralité, devraient aussi s'abstenir de publier sans cesse de longs récits d'actions criminelles, dont la lecture n'est pas sans influence ni sans danger, et s'attacher plutôt à donner une grande publicité aux actes de vertu dignes d'être proposés à l'imitation des hommes. — La même observation s'applique aux auteurs dramatiques, qui devraient, par des sujets heureusement choisis, par des moyens habilement employés, faire servir indirectement le théâtre, non-seulement à l'amusement, mais aussi à l'amélioration morale et à l'instruction des populations.

raconté, si l'enfant ne déduit pas lui-même de son récit la conséquence immédiate et l'instruction ou la vérité morale qui en découlent naturellement. (1)

3°. *Instruction chronologique*, ou d'après la succession des temps; et *synchronistique* (2), ou destinée à présenter, à chaque période, l'ensemble des peuples et des individus qui figurent dans le même temps sur la scène de l'histoire.

On fait parcourir les différents périodes de l'histoire universelle, depuis le commencement des temps historiques connus, en prenant d'abord chaque peuple isolément, suivant l'ordre chronologique, et en donnant une attention particulière à chacun des hommes qui influent sur leur pays ou sur leur siècle, à chaque événement mémorable, afin d'établir dans l'esprit une sorte d'échelle des faits, dont les principaux degrés, toujours liés ensemble, y soient fortement gravés et facilement retenus. Chaque peuple est traité d'une manière plus large et plus étendue,

(1) C'est dans le même esprit qu'un de nos écrivains les plus distingués, Lacretelle, professeur d'histoire à l'École normale de l'Université impériale (faculté des sciences et des lettres de l'Académie de Paris), en 1812, présentait, au lieu de leçons sèches et arides, des tableaux brillants et animés. Il professait sans livres, sans cahier et même sans notes : sa narration réunissait à la chaleur de l'improvisation toute la suite d'un discours écrit. L'esprit de bienveillance et d'urbanité qui présidait à ses leçons, et ses communications répétées avec ses disciples, auxquels il adressait des questions et dont il consultait les notes, donnaient à son mode d'instruction un caractère paternel, et servaient à exciter et à nourrir, dans la jeunesse studieuse et attentive qui suivait ses cours, l'ardeur la plus soutenue pour une étude qu'il savait rendre à la fois agréable, attachante et instructive. (Voyez, dans la *Gazette de France*, n° 85, du 25 mars 1812, un article de M. de Beauchamp sur la marche suivie par Lacretelle dans son cours d'histoire.)

(2) Le mot *synchronisme*, dérivé du grec, exprime un *rapprochement de choses faites ou arrivées en même temps.*

à mesure qu'il exerce une influence plus marquée sur la destinée et les progrès de l'espèce humaine. On s'élève ainsi peu à peu de l'histoire biographique et particulière à l'histoire générale et philosophique. Ici commencent la première liaison et la chaîne des faits historiques, qui sont rendus visibles et sensibles aux enfants par des tableaux, sur lesquels on leur fait appliquer les notions qu'ils acquièrent successivement. Ces tableaux sont dressés, d'après une échelle des temps qui indique, dans une colonne verticale placée sur la gauche, l'ordre des siècles et des années, avant et depuis l'ère chrétienne. A mesure que l'histoire présente un peuple nouveau, un personnage fameux, un événement remarquable, l'instituteur inscrit le nom du peuple ou de l'individu, le lieu, l'énoncé du fait à recueillir, et quelquefois sa date déterminée, dans l'intervalle qui correspond au siècle marqué par l'échelle des temps. Il affecte une couleur particulière à chaque nation, qui occupe un espace plus considérable, soit dans une *direction verticale*, lorsque sa durée comprend un plus grand nombre de siècles (comme la *République Romaine*, dans sa progression toujours croissante, depuis Romulus et Numa jusqu'à César); soit dans une *direction horizontale*, lorsqu'elle a étendu sa domination dans le même temps sur un plus grand nombre d'États (comme l'*Empire Romain*, au temps de César et d'Auguste). On donne ainsi *graduellement l'intuition* véritable de l'histoire, que les élèves voient, pour ainsi dire, naître et se développer sous leurs yeux. (1)

(1) Les instituteurs et les professeurs d'histoire peuvent consulter avec fruit, pour appliquer ce mode d'instruction, le *Cours des*

Chaque événement historique est renfermé dans un double cadre, de *temps* qui appartient à la *chro-*

temps, ou *Tableau de l'histoire universelle*, *depuis l'antiquité la plus reculée jusqu'à nos jours* (jusqu'à *l'an* 1800), d'après la carte chronologique de Frédéric Strass, professeur d'histoire à Berlin. Ce tableau, publié en allemand et traduit en français (exécuté par *Aubert* père, graveur à Paris), présente sous un seul point de vue l'ensemble des temps historiques. On voit les nations, dont l'origine connue est la plus reculée, sortir d'un amas d'épais nuages qui représente la nuit obscure des temps primitifs et les ténèbres dont les premières époques de l'histoire sont enveloppées. Chaque nation, distinguée par une couleur différente, forme une espèce de fleuve dont le cours s'élargit ou se rétrécit horizontalement et se prolonge plus ou moins, suivant l'étendue de sa domination dans une époque déterminée, ou la durée de son existence dans la suite des siècles. On voit ces différents fleuves, dont plusieurs ont commencé par être seulement de faibles ruisseaux, se mêler et se perdre tour à tour les uns dans les autres, ou se séparer et reprendre une direction particulière, à mesure que les peuples qu'ils représentent se trouvent soumis à l'influence d'une nation dominatrice et confondus avec elle, ou appelés à jouir d'une existence indépendante et à se gouverner par leurs propres lois. Une *échelle chronologique*, qui descend verticalement des deux côtés du tableau, permet de suivre le cours des temps pour chaque nation, de rapprocher et de comparer les nations entre elles, de voir sur-le-champ les peuples, les rois et les grands hommes qui ont vécu contemporains. Une colonne particulière, placée à droite et correspondante à l'échelle chronologique, présente pour chaque siècle les noms de quelques hommes distingués qui ont bien mérité de l'humanité, les inventions, les découvertes et les progrès de la civilisation. — La seule inspection de ce tableau fait naître une foule de réflexions sur les époques plus ou moins mémorables, sur les nations plus ou moins riches et fécondes en grands hommes et en grands événements, sur les personnages célèbres qui ont exercé une influence salutaire ou nuisible, durable ou momentanée, sur la marche de l'esprit humain, quelquefois progressive et rapide dans les temps de lumières et de civilisation, quelquefois stationnaire, souvent rétrograde dans les temps de despotisme et de barbarie, et soumise à de fréquentes vicissitudes, dont l'observateur philosophe et ami des hommes se plaît à rechercher et à fixer les véritables causes.

Nous désignerons aussi et nous recommanderons particulièrement aux professeurs d'histoire les ouvrages ci-après, dont le plan offre

nologie, et de *lieu* qui est du ressort de la *géographie*. Ces deux sciences, associées à notre étude actuelle, sont indispensables pour déterminer exactetement l'*ordre* et la *série*, ainsi que le *théâtre* des événements.

La *mythologie*, ou la connaissance de la fable, dont les relations les plus bizarres renferment souvent un sens allégorique caché, moral et instructif; l'*archéologie* ou la *science numismatique*, qui comprend l'étude des monuments anciens, se rattachent aussi à nos cours d'histoire universelle, qui s'unissent avec l'enseignement du *dessin*, dans ses degrés les plus avancés. Les élèves dessinent alors les armes, les costumes ou les vêtements des anciens peuples; puis, des figures idéales ou composées d'imagination, soit des personnages de la fable, soit des

quelque analogie avec celui des *études historiques* suivies dans l'Institut : 1°. *Leçons d'histoire prononcées à l'École normale*, en l'an III, par VOLNEY, de l'Institut de France, ouvrage élémentaire contenant des vues neuves sur la nature de l'histoire et sur la manière de l'étudier; 2°. une *Table historique du monde*, tracée par le célèbre Anglais PRIESTLEY, dans la forme d'une carte géographique; 3°. une *Table générale historique* (imaginée et exécutée par SCHLEUSSER, professeur à Goëttingue, perfectionnée par M. MIEG, l'un des plus estimables collaborateurs de Pestalozzi), qui comprend, dans *six colonnes parallèles*, le *monde anti-diluvien*, le *monde obscur*, le *monde primitif*, la *période ancienne*, le *moyen âge* et les *temps modernes*; 4°. les *Tables chronologiques* de JOHN BLAIR, traduites de l'anglais par CHANTREAU, qui embrassent toutes les parties de l'histoire universelle, année par année, depuis la création du monde jusqu'à l'année 1795; 5°. l'*Atlas historique, généalogique, chronologique et géographique* de LESAGE, dont on peut regretter que les tableaux, d'ailleurs très-utiles, soient quelquefois trop compliqués et par cela même un peu confus; 6°. les *Tablettes chronologiques de l'histoire ancienne et moderne*, avec des développements historiques, publiées depuis peu en France par M. SÉRIEYS, professeur d'histoire. (*Note* de la première édition, en 1812.)

hommes illustres, enfin quelques-uns des faits mémorables qui les ont le plus frappés. Le caractère des enfants se révèle par leurs esquisses, par le choix qu'ils font des individus et des actions pour les reproduire.

L'*histoire* ainsi retracée dans des tableaux successifs, que les élèves composent eux-mêmes avec l'aide de leur instituteur, et qui leur offrent des divisions naturelles, des points de démarcation et de repos, des moyens de se diriger et de s'orienter sur le vaste océan des siècles, se grave à la fois dans l'imagination, dans la mémoire et dans le cœur des jeunes gens. Ils remarquent, à certaines époques, les progrès et le perfectionnement ou la décadence des États et des sociétés politiques; les talents et les qualités des individus, bien ou mal employés suivant la direction donnée à leurs passions; les expériences des ancêtres, trop souvent inutiles et perdues pour leurs descendants; le retour fréquent des mêmes erreurs, des mêmes fautes, des mêmes crimes, dans les générations qui s'écoulent, et qui auraient pu s'éclairer et s'améliorer successivement les unes par les autres. Ils forment leur jugement et leur sens moral, en prononçant leur opinion sur les traits particuliers et isolés : ils s'élèvent peu à peu des simples *notions biographiques* sur les personnages célèbres et des *connaissances chronologiques* sur les principaux événements, bien enchaînés dans leurs esprits, à un coup d'œil général philosophique sur les nations et sur les siècles, sur la série et les degrés du développement de l'espèce humaine. (1)

(1) Voyez, chapitre 8 *des Caractères distinctifs*, page 182 et

XI. Éléments d'histoire naturelle, qui ne consistent pas en notions positives et scientifiques, mais seulement en observations appliquées aux objets que la nature présente aux enfants. On n'entre pas encore dans la science, mais on y prépare peu à peu. C'est surtout dans les promenades, aux bords du lac, sur les collines qui environnent Yverdun, au sein des montagnes dont ces collines sont couronnées, que cette instruction élémentaire est donnée par des entretiens familiers, puisés dans les objets mêmes qu'on a sous les yeux. D'abord, l'enfant ne distingue rien autour de lui. Il faut lui apprendre à bien voir, à faire usage de sa faculté d'observer. La nature acquiert pour lui plus d'intérêt, à mesure qu'il apprécie mieux ses richesses variées. Chaque instituteur, chargé de la conduite d'une section, fait remarquer tour à tour les différentes productions naturelles et celles qui ont entre elles quelque analogie. Les enfants font avec lui de petites collections de pierres et de minéraux, de plantes, d'insectes, toujours proportionnées aux progrès de leurs connaissances. On les habitue plus tard à écrire les noms des objets qu'ils ont recueillis, à en faire de petites descriptions, à se rendre compte de ce qu'ils ont observé, à comparer leurs observations, à se diriger eux-mêmes dans l'étude de la nature. On applique la marche tracée par le *Manuel des Mères*. Dans la *minéralogie*, par exemple, on apprend à reconnaître une substance particulière : de l'idée de l'*individu*, on s'élève à celle de l'*espèce* dont il fait partie; puis, au *genre*, d'où l'on redescend aux

suiv., quelques développements sur la direction donnée au *Cours d'Histoire* dans l'*École secondaire* de l'Institut.

espèces qui forment ses subdivisions, et aux *individus*, qu'elles embrassent. On fait remarquer les *couleurs* propres à chaque substance, les nuances dont chacune paraît susceptible, les *formes* régulières ou irrégulières, qui sont en rapport avec les deux branches d'enseignement de la *géométrie* et du *dessin;* on compare les formes entre elles, pour bien saisir leurs différences. On passe aux *qualités* essentielles des objets, telles que leur dureté, leur pesanteur, leur opacité, leur transparence, etc. On les considère comme des entiers, puis comme des fragments, en observant quelles formes résultent de leurs cassures. On arrive à l'examen des *usages* qu'en peut faire l'industrie humaine. On apprend dans quels lieux ces objets sont produits, et cette notion se rattache à la *géographie;* comment ils se trouvent dans leur état naturel; par quels moyens on les transforme pour les approprier aux besoins de l'homme.

Dans la plupart des écoles ordinaires, le maître tient et montre les objets; l'enfant écoute et demeure passif. Ici, c'est lui-même qui les cherche, les remarque, s'informe de tout ce qui les concerne, ou plutôt qui trouve ce qu'il désire savoir, par sa force d'attention et d'observation. *Il crée,* en quelque sorte, la *science* : son instruction est toute en action.

A ces premiers exercices préparatoires, destinés à diriger et à fortifier l'habitude d'observer, succèdent les éléments de la *minéralogie* proprement dite.

On suit la même marche pour la *botanique,* pour l'*insectologie* et pour quelques autres branches de

l'histoire naturelle. Les enfants s'amusent de bonne heure à former de petits herbiers. Ils apprennent les *noms*, la *forme*, les *propriétés*, les *usages* des plantes. L'horizon d'abord très-circonscrit de leurs connaissances s'étend insensiblement. On les dispose à pouvoir suivre, dans une autre époque, des cours scientifiques relatifs aux mêmes études, lorsque leur penchant ou leur destination les porte à s'y livrer. Du reste, il ne s'agit ici, comme nous l'avons annoncé, que d'une étude vague et imparfaite, ou plutôt d'une introduction, d'une simple préparation à l'étude de la nature, qui ne saurait nullement satisfaire les savants, mais qui leur prépare des auditeurs dignes d'eux, des disciples capables de mettre à profit leurs leçons, d'apprécier et de continuer un jour les travaux des grands maîtres, des *Linnée*, des *Buffon*, des *Bonnet*, des *Jussieu*, des *Cuvier*, des *Lacépède*, des *Haüy*; de marcher sur leurs traces, et d'exercer à leur tour une grande et salutaire influence sur les sciences qu'ils auront le projet d'approfondir (1).

XIII. Notions élémentaires de physique et de chimie.

L'art de conduire les sens à des perceptions pures et claires, à des intuitions parfaites des objets, fournit la base générale d'une instruction préparatoire pour tous les genres de connaissances. Si l'enfant devient maître de ses sens et apprend à diriger leur action, de manière que leur développement bien

(1) Voyez, ci-après, chap. 10 *des Résultats*, l'aperçu des *Avantages de l'Instruction donnée dans l'Institut, sous le rapport de l'avancement des sciences et des arts.*

conduit prévienne les illusions, les impressions fausses et trompeuses; alors il acquiert un sens général plus droit et plus sûr. Il n'est pas exposé à être séduit ni dominé par les sens; mais, il les éclaire et les gouverne par son expérience et sa raison.

Lorsque l'enfant connaît et distingue plusieurs objets, il commence à les rapprocher, à les comparer, à fixer sur eux son attention et sa pensée, à faire des raisonnements, à porter des jugements : tels sont les premiers actes qui caractérisent la naissance de sa raison. Plus il connaît d'objets, mieux il sait les comparer et apprécier leurs qualités : plus aussi la base de ses connaissances est étendue et solide, plus il a de matériaux sur lesquels s'exerce sa faculté d'observer et de penser.

On fait remarquer à l'enfant ses sensations, la manière dont il les a perçues, les impressions qu'elles ont produites sur lui. La mère ou l'instituteur doit l'environner d'un assez grand nombre d'objets et de sensations, pour multiplier autour de lui ses expériences et les premiers éléments du développement de sa raison. Il apprend les noms des choses qu'il voit; on lui fait prononcer clairement ces noms, qu'il s'habitue à lier dans sa mémoire avec les choses elles-mêmes et à leur appliquer, quand celles-ci se reproduisent à ses yeux. Nous sommes encore au premier degré d'instruction, qui appartient au *Manuel des Mères*, source commune de toutes les parties de l'enseignement.

L'enfant, qui n'avait que des perceptions simples d'une qualité isolée, commence à saisir dans un objet plusieurs qualités, plusieurs rapports, à les com-

biner, à en voir l'ensemble : il parvient à comparer et à rapprocher plusieurs objets analogues. Son esprit crée de lui-même, s'il est bien dirigé, les premières notions générales d'*êtres collectifs*, ou d'*espèces*, de *genres* et de *classes*.

On s'attache à perfectionner les *sens* et les différents usages qu'on en peut faire, en les prenant l'un après l'autre, pour les exercer séparément. Le sens du *toucher* est l'objet du *premier degré* et d'un certain nombre d'exercices, qui consistent à toucher, à manier, à peser, à comparer : l'enfant s'amuse, s'occupe et s'instruit. Le sens de la *vue*, traité d'abord isolément, puis combiné avec celui du toucher, devient à son tour l'objet d'une application spéciale. Les promenades, qui offrent une grande variété d'objets, sont consacrées à des exercices et à des entretiens relatifs à l'action et aux phénomènes de la lumière, à l'observation des couleurs, des formes, des grandeurs, des distances. Les enfants apprennent à juger de l'éloignement d'un objet par l'expérience de l'impression qu'il produit sur la vue, à différents intervalles (1). On emploie les mêmes moyens pour former le sens de l'*ouïe*. L'enfant aime à entendre des sons, à faire lui même du bruit. On lui apprend à distinguer les corps, plus ou moins sonores. On lui fait remarquer et ensuite imiter les tons hauts et bas, en l'exerçant à saisir leurs intervalles, leurs différences, leur étendue : il s'habitue à réunir et à rapprocher, d'abord deux, puis trois, quatre, cinq tons,

(1) On a publié, à Mulhausen, un *livre élémentaire* en langue allemande, contenant les premières notions qu'il convient de faire acquérir aux enfants sur les rapports des lieux, des distances, des mesures, et la manière de donner cette instruction pratique.

en allant du simple au composé. On est encore dans le domaine de la physique, mais sur les limites de la musique : on pose la base de l'harmonie. On forme ainsi le sentiment du beau ou le goût, sous ce rapport. La finesse et la justesse de l'oreille, une prononciation exacte, pure et sonore, qui procure l'avantage de faire bien entendre les sons et bien comprendre les pensées, deviennent les résultats de ce mode d'enseignement. Le mot clairement exprimé fixe la sensation et l'idée, dont la perception, rendue plus prompte, rend aussi les communications plus faciles.

On emploie des exercices analogues pour former les deux sens du *goût* et de l'*odorat*. Le premier paraît devoir s'attacher à quatre sortes de qualités principales dans les objets, qui sont pour lui *doux* et sucrés, *aigres* et acides, *amers* ou *salés*. Le second ne paraît se détacher que peu à peu du précédent, avec lequel il est uni par d'intimes rapports, puisque l'odeur d'un corps, sentie par l'*odorat*, attire et invite ou repousse le *goût*. Les enfants font avec intérêt et avec discernement des observations et des expériences sur la nature et sur les variétés des saveurs et des odeurs. L'odorat, sens un peu ingrat, peut-être par notre faute et par l'insuffisance de nos recherches, ne semble pas exercer la même influence que les autres sens sur l'existence de l'homme.

On arrive à des vues générales élémentaires sur les rapports de nos sens avec la nature ou avec les objets extérieurs (1).

(1) La marche du cours élémentaire et préparatoire de *physique* et de *chimie* m'a été développée par M. Hagenauer, l'un des premiers collaborateurs de Pestalozzi, maintenant professeur à Berlin,

Il n'existe pour l'homme, dans la nature, que *cinq rapports généraux* sous lesquels il peut la considérer, ou cinq modes d'existence par lesquels il peut entrer en communication avec elle. Puisque l'homme n'a que les *sens* pour la connaître, il doit multiplier, le plus qu'il lui est possible, leurs rapports avec toutes ses parties pour en perfectionner l'usage. Les *sens* sont pour lui des instruments qui lui servent à varier, à augmenter à l'infini ses sensations, ses expériences, et par suite ses connaissances.

Dans un nouveau degré du même cours élémentaire, on présente une théorie générale de la *physique*, sous le point de vue des relations des cinq sens de l'homme avec la nature. On ne montre pas directement aux enfants tout ce qu'on leur enseigne; mais on les exerce à voir, à sentir, à juger par eux-mêmes; à se rendre compte de l'action et des fonctions de leurs sens; à faire sortir leurs notions théoriques sur les sciences, du sein des faits et de l'expérience. Ils suivent la chaîne des phénomènes vus, recueillis et considérés l'un après l'autre.

Comme l'enfant est maintenant capable de distinguer, de retenir et de comparer toutes les sensations qu'il éprouve, on commence par lui faire faire la description exacte de plusieurs corps naturels placés devant ses yeux, qu'il observe isolément. Quand il connaît un certain nombre de corps, on lui fait classer par ordre ceux qui ont des qualités communes, suivant leurs rapports d'analogie. Il en forme peu à

qui doit faire un travail complet sur l'application exacte de la Méthode aux différents cours des sciences naturelles, enseignées dans des exercices continus et progressifs, appropriés aux degrés de l'intelligence toujours croissante des enfants.

peu des divisions générales de *corps solides, liquides, fluides* et *aériformes*, comme il établit, en histoire naturelle, des divisions de minéraux, de plantes, d'animaux, et des espèces, des genres, des classes, dans chacune de ces divisions. En se rappelant les caractères distinctifs qui l'ont dirigé dans sa classification, il apprend à faire la définition précise de chaque espèce et de chaque genre.

Ici, l'*histoire naturelle* marche seule dans les directions qui lui sont propres. La *physique* et la *chimie*, entièrement séparées d'elle, prennent, suivant leurs attributions respectives, les différents corps de la nature pour en observer, soit les *lois générales* d'existence, de mouvement et d'action, soit les *combinaisons particulières*.

Nous ne suivrons point ces deux sciences dans les degrés successifs et dans les exercices qu'elles embrassent. L'Institut se borne d'ailleurs à présenter leurs premiers éléments, pour disposer l'esprit de ses élèves à pénétrer un jour plus avant dans la carrière dont il leur ouvre l'entrée. On prend séparément avec ceux des élèves pour lesquels cette branche des connaissances a le plus d'attraits, l'une ou l'autre de ses *huit principales divisions* : la *physique des corps solides* et celle *des corps liquides*, dans lesquelles on donne une idée des lois de la pesanteur, de la statistique, de l'équilibre; la *physique des fluides*, à laquelle appartiennent les phénomènes de la lumière, d'où l'on déduit les lois de l'optique, ses différentes branches, la formation des couleurs, et qui comprend aussi l'air, la théorie des sons, les lois de l'acoustique; le calorique, l'invention et l'usage du *thermomètre* pour indiquer les degrés de

la chaleur et du froid, du *baromètre* pour faire connaître la pesanteur de l'air et les variations de la température; les différentes sortes de gaz, l'art aérostatique, le fluide électrique et l'électricité; la *physique céleste* qui est une introduction à l'*astronomie*, et qui se rattache à la *géographie mathématique*; puis, les trois branches de la *physique minérale*, *végétale* et *animale*, en rapport avec les trois grandes divisions de l'histoire naturelle; enfin, la *physique vitale*, ou du corps humain, qui rentre dans la *physiologie*.

Le mode d'instruction, qui ne consiste point à montrer, comme dans nos cabinets de physique et dans nos laboratoires de chimie, des collections de machines et d'instruments, et des expériences toutes faites, mais à disposer l'élève à faire lui-même les expériences et à trouver les instruments dont il a besoin, intéresse, occupe, attache fortement les enfants et les rend acteurs, observateurs et inventifs.

L'enseignement de la *chimie*, dont on leur apprend à poser les fondements, et dont on offre à leur esprit les considérations les plus importantes, d'abord dans les trois grands règnes de la nature, puis dans ses applications à l'industrie et aux arts, montre la manière de traiter un corps pour le bien connaître, de le décomposer, d'analyser toutes ses parties et ses molécules, de les combiner entre elles, d'apprécier leur action et leur réaction réciproques, et devient un nouveau cours de *logique pratique*.

L'enfant se plaît dans l'observation de la nature, de ses substances, de ses phénomènes, qui fournit des aliments à l'activité de son esprit, qui satisfait à la surabondance de vie et au besoin de connaître

qu'il sent en lui-même. Il étend ses regards sur tous les objets qui l'environnent; il voit, dans les différentes productions, et dans les lois générales qui gouvernent le monde, l'action d'une Intelligence toute-puissante; il apprécie, dans les moyens qu'emploie l'industrie humaine pour s'approprier les corps naturels, et dans les divers procédés des arts, l'utilité des *services mutuels* entre les hommes, dont la faiblesse individuelle ne se change en force et en puissance réelle sur la nature que par le concours bien dirigé de leurs efforts isolés, rapportés à un même but (1). Il observe, dans l'art de comparer, de combiner et de classer les objets, la manière dont l'esprit humain, en les considérant les uns après les autres, est devenu capable de les bien distinguer, d'en saisir les rapports, d'en embrasser l'ensemble.

C'est ainsi que notre instruction est à la fois, dans toutes ses parties et dans ses moindres détails, *religieuse*, *morale* et *logique*. *Religieuse*, elle élève l'âme à la pensée de l'Ordonnateur suprême, par la contemplation de ses œuvres : elle la pénètre du sentiment de reconnaissance et d'amour que l'homme doit à son Créateur; *morale*, elle fait partout sentir le besoin que l'homme a de son semblable et la loi si douce et si féconde de la bienveillance universelle, des services réciproques, sans lesquels l'homme isolé, réduit à ses moyens personnels, serait l'une des créatures les plus faibles et les plus

(1) Voyez, dans l'introduction de l'*Essai sur l'emploi du temps* (seconde édition), page 50 et suivantes, (et quatrième édition, pages 370-378) les développements de la *Loi générale des échanges*, ou *des associations* et *du concours*. *Les Échanges sont un principe nécessaire de création; tout est échange entre les hommes et entre tous les êtres.*

malheureuses; *logique*, elle montre, dans les fondements de chaque science et dans la construction progressive des éléments dont nos connaisssnces se composent, la marche naturelle qu'a suivie l'esprit humain, en les créant, et celle qu'il doit suivre encore pour reculer leurs limites et pour y faire de nouvelles découvertes. La *religion*, la *morale* et la *logique* sont les racines des sciences, leurs fondement et leur but, et les liens communs qui les enchaînent toutes les unes aux autres.

XIII. Leçons de chant et de musique, dans lesquelles on s'attache, suivant l'esprit de la Méthode, à remonter aux premiers éléments, et à les faire trouver, en quelque sorte, par les enfants (1).

(1) Pfeiffer et Nageli de Zurich, inventeurs d'une nouvelle méthode d'enseignement de la musique, dans laquelle sont appliqués les principes de la Méthode générale de Pestalozzi, ont publié leur travail sous ce titre : *Nouveaux Éléments de l'art de chanter, d'après la méthode de Pfeiffer, adaptée à celle de Pestalozzi, par Nageli* (Zurich 1809). On a dû publier un grand ouvrage sur le même sujet, destiné à présenter une exposition complète, plus claire et plus analytique, de cette méthode qui paraît avoir obtenu les suffrages des hommes éclairés et mériter d'être considérée comme une découverte dans la science, et comme un perfectionnement de l'art d'apprendre la musique. Les principes déjà anciens de cette Méthode nouvelle consistent à bien poser les bases de la science et de l'art, à ne donner dans les commencements que peu de chose à étudier à la fois, à bien isoler et simplifier les éléments, à les rendre familiers les uns après les autres, en s'avançant par une gradation insensible et par une série continue, à séparer les parties hétérogènes, à réunir les parties homogènes, à ne rien mêler de ce qui doit être distinct, à ne rien confondre, à construire peu à peu la science, de manière qu'elle soit solidement établie dans l'esprit. Le résultat est de rendre les élèves, à la fin de leur cours d'instruction, capables d'exécuter sur-le-champ avec précision et fermeté les morceaux les plus difficiles. Enfin, cette Méthode n'est qu'une application à la science musicale de la marche

La musique est un moyen essentiel de la culture de l'homme : elle est destinée à pénétrer son âme d'impressions profondes, douces et variées, à polir ses mœurs, à embellir son existence, à relever la solennité des rites religieux, à ranimer le courage dans les combats, la gaieté dans les fêtes, à répandre sa bienfaisante influence dans le sein des familles; à charmer les loisirs de l'homme studieux, à délasser sa tête, à inspirer son génie, à fixer la légèreté de l'homme du monde, à le rappeler, pour ainsi dire, en lui-même, à consoler le malheur, à prêter un nouveau charme à la prospérité, à porter dans l'âme, avec l'oubli des douleurs et des peines de notre vie, le pressentiment d'une autre existence, pure, douce, aérienne, céleste, dégagée de cette atmosphère nébuleuse qui obscurcit nos plus beaux jours sur la terre. La *musique* mérite d'être enseignée avec soin, même dans les classes inférieures du peuple : elle doit entrer dans l'enseignement des écoles primaires, comme la *lecture*, l'*écriture*, les éléments du *calcul*, de la *géométrie* et du *dessin* (1).

analytique et philosophique tracée par *Bacon*, *Locke*, *Condillac*, *Rousseau*, *Lancelin*, et qui doit s'introduire dans toutes les sciences et dans tous les arts, pour assurer leur marche et pour accélérer leurs progrès.

(1) Il y a des maîtres de chant dans les écoles primaires de plusieurs États d'Allemagne, où les gouvernements considèrent le *chant* et la *musique*, non pas comme un art de luxe et d'agrément, mais comme un moyen de culture de l'homme et comme un attribut général de l'humanité, que l'instruction commune et publique doit développer. Je puis citer particulièrement S. A. R. *le prince primat* Charles Dalberg, *grand-duc de Francfort*, prince également respectable par la noblesse et l'élévation de son esprit et par les rares qualités de son cœur, ami de l'humanité, comme tous les chefs des États doivent l'être, uniquement occupé du bonheur des peuples confiés à ses soins. Cet excellent prince, en comprenant l'enseigne-

Peu d'individus, dans la société, sont assez favorisés des dons de la fortune pour pouvoir se procurer un instrument de musique et pour apprendre à s'en servir. La nature, toujours libérale, a donné à chaque homme l'instrument le plus agréable et le plus riche par la variété infinie des sons qu'il peut produire : la *voix* ou le *chant*. La voix humaine peut, mieux que tous les intruments inventés par l'homme, pénétrer dans l'âme humaine et en remuer

ment du *chant* et de la *musique* au nombre des objets qui appartiennent à l'instruction primaire, a surtout en vue d'adoucir et d'embellir la condition des individus des classes pauvres, de mettre à leur portée des plaisirs purs, simples et faciles, de réveiller et de nourrir dans leurs âmes les deux sentiments qui honorent le plus l'homme à ses propres yeux, la douce et consolante *piété*, par laquelle il s'élève jusqu'à l'auteur de son être, *l'amour de la patrie*, qui étend et agrandit son existence, associée à celle d'un grand nombre de ses semblables. *L'influence morale de la musique*, consacrée surtout chez les Grecs par leurs législateurs et par leurs institutions publiques, a été souvent négligée ou mal dirigée, dans nos temps modernes. La *musique* fait une partie essentielle de l'instruction, dans les deux Instituts d'éducation qui dépendent des beaux Établissements agricoles d'Hofwil. « Fellenberg la considère (dit « M. Pictet) comme un moyen d'éducation, comme une ressource « auxiliaire précieuse pour adoucir le caractère et les passions mal« veillantes, pour mettre l'harmonie entre les pensées et les senti« ments, pour fortifier l'amour de l'ordre et du beau, pour animer « l'instinct qui attache l'homme à son pays, et pour élever vers le « ciel son imagination et ses vœux. Tous les élèves apprennent « donc la théorie de la musique, et sont exercés au chant. C'est le « dimanche qu'on prend pour cette étude, ainsi que pour la lec« ture, l'écriture, le calcul à la plume, un peu de dessin et de « géométrie... Les enfants chantent en parties des cantiques ou des « chansons nationales. » (Voyez, dans le cahier de la *Bibliothèque Britannique* du mois de *février* 1812, pages 247 et suivantes, une lettre très-intéressante et détaillée de Ch. Pictet sur les *Établissements agricoles d'Hofwil*, organisés et dirigés par *Fellenberg*, et sur les Instituts d'éducation qui en font partie, dans lesquels on applique, pour plusieurs branches d'enseignement, la Méthode de Pestalozzi).

fortement les fibres les plus délicates et les plus cachées : elle réunit tous les tons que les instruments sont capables de former.

L'Institut enseigne la *musique* et particulièrement le *chant*, fondement de la musique, à un certain nombre d'élèves à la fois, par un procédé plus facile que ceux en usage dans les écoles ordinaires. Au lieu de faire prononcer d'abord des sons que la voix de l'enfant n'est pas en état de bien former, et d'offrir l'échelle des tons ou la gamme entière, qui paraît trop longue pour lui, on divise cette échelle afin d'avoir une base plus simple, et on emploie un ton moyen qui, n'étant ni trop haut ni trop bas, convient mieux à l'étendue de la voix des enfants.

Les méthodes ordinaires font presque toujours marcher ensemble et paraissent confondre, dans l'enseignement, la *mesure* et la *mélodie*, qu'on sépare ici avec un soin particulier, en s'occupant d'abord seulement de la première. Elles commencent par faire observer la forme et les positions des *notes de musique*, par rapport aux cinq lignes parallèles dans lesquelles on les dispose, et qu'on appelle *portées ;* puis, les intonations convenables ; elles font ensuite *solfier*, ou chanter un air en prononçant les notes, pour rendre la voix juste et flexible. Dans notre Institut, on avance beaucoup plus lentement ; on s'arrête longtemps sur les premiers éléments ; on rend la *mesure*, ou la *quantité* des sons, et la *mélodie*, ou leur *qualité*, sensibles et familières, avant de s'occuper des signes qui les expriment.

L'*enseignement musical* de l'Institut se compose

de *trois branches*, dont chacune fait l'objet d'un *degré* particulier :

1°. Le *rhythme* et la *mesure*, ou la *quantité* des sons;

2°. La *mélodie*, ou la partie sensible de la musique, qui comprend la *qualité* des sons;

3°. Enfin, le degré de force et de faiblesse des sons variés et combinés, d'où résulte l'*harmonie*.

1°. Mesure. Une sorte de *rhythme*, qui semble naturel à l'homme et qui tient à son organisation, lui procure une existence plus vive, plus animée, plus expansive. Dès le berceau, l'enfant est disposé par sa nature à saisir et à reproduire l'uniformité des mouvements qui se répètent; il est doué d'une faculté instinctive pour exécuter des actions et pour reproduire des sons, d'après une certaine mesure commune. Cet instinct se manifeste dans les jeux de beaucoup d'enfants, dans les danses des sauvages et des nègres, dans la manière dont les forgerons, les maréchaux-ferrants, les tonneliers, les fendeurs de bois, les batteurs de blé frappent le fer, le bois, les épis, uniformément et en cadence.

La *durée* ou *cadence* des sons, qui comprend leur *quantité* dans un temps déterminé, donne lieu de distinguer, dans la *mesure, cinq principales formes* ou *figures*, que la musique désigne par les expressions et les signes correspondants qui suivent : la *ronde* o; la *blanche* 𝅗𝅥; la *noire* 𝅘𝅥; la *croche* 𝅘𝅥𝅮; la *double croche* 𝅘𝅥𝅯, etc. Les noms allemands, plus clairs et plus expressifs que les noms français, indiquent en même temps la valeur des signes. La *noire*, grandeur moyenne, unité numérique de la musique

ou du rhythme, paraît devoir être la base et le point de départ, d'où l'on peut monter ou descendre à volonté.

On apprend à saisir la mesure de deux temps, en baissant et levant alternativement la main, dont la voix suit les mouvements. Après que les enfants sont bien exercés à marquer cette mesure et à distinguer les deux temps, soit en frappant dans leurs mains, soit en marchant, soit en chantant, on passe à la mesure de trois et à celle de quatre temps. Quand ces mesures sont devenues familières à l'oreille et au sens intérieur, on les exprime par des signes sur la table noire ou sur l'ardoise, pour habituer l'œil à les distinguer et la main à les reproduire. Puis, on montre aux enfants l'usage et les signes caractéristiques des *pauses* et des *soupirs*, qui peuvent s'y rencontrer et qui ont le double objet d'indiquer le point et l'espace de temps où le musicien doit s'interrompre pour se reposer et respirer, condition sans laquelle la prononciation ne saurait être ni exacte, ni soutenue, et de donner à la musique plus d'expression et de variété. On exerce l'attention des enfants à reprendre la respiration à propos, autant de fois et aussi longtemps que cela est indiqué par les pauses. On termine ce degré par l'indication des signes propres aux mesures de différents temps, que le compositeur place au commencement de chaque pièce de musique.

Cette étude élémentaire de la *mesure*, qui convient aux enfants de huit à neuf ans, exige trois ou quatre mois de leçons, à raison de trois leçons d'une heure environ par semaine.

2. Mélodie. On passe au *second degré*, à la *mé-*

lodie, qui apprend à saisir la *qualité sensible* des sons, leurs différentes modulations, les tons graves, les tons aigus et la transition des uns aux autres.

Le premier exercice de ce degré consiste à faire chanter une demi-gamme ou série de quatre sons. On commence par une hauteur moyenne; on suit une marche continue, plus simple et plus facile qu'une marche coupée par intervalles. On exerce un enfant à produire par le chant une *gradation* parfaite et une *succession* non interrompue de sons. On a fait chanter d'abord chaque son séparément, tour à tour en élévation et en dégradation; puis, des tons successifs, unis et combinés, qui se soutiennent les uns les autres, pour former, adoucir et continuer la voix et pour habituer à détacher et à combiner les tons. On a soin de modifier les exercices, suivant l'âge et la constitution des enfants : l'un qui a la voix plus haute et plus forte, chantera jusqu'au *fa*; l'autre, dont la voix est plus basse et plus faible, ne chantera d'abord que jusqu'au *ré*, ou jusqu'au *mi*. Ces distinctions à faire entre les enfants, pour proportionner exactement chaque degré d'instruction à leurs forces individuelles, sont un des caractères essentiels de l'éducation domestique ou de famille, que la Méthode ne cesse jamais d'appliquer avec une sollicitude maternelle.

D'après la coutume de quelques maîtres qui font parcourir de suite la gamme entière, la voix fatiguée s'affaiblit et s'éteint, en arrivant à l'octave. Dans notre Méthode nouvelle, qui divise la gamme, de manière à ne faire prononcer d'abord qu'une partie des sons, qu'on augmente proportionnellement avec l'étendue et la force de la voix des enfants, celle-ci,

étant soulagée et soutenue, acquiert plus de force et de justesse, et la prononciation de l'octave devient plus facile et plus sonore. On aime mieux rester en arrière que s'avancer trop vite, pour ne jamais forcer la nature et pour se maintenir à la portée des enfants. On marque aussi les différents tons par des nombres, afin que l'enfant apprécie et juge leur séparation ou l'intervalle qui existe de l'un à l'autre, et la nuance plus ou moins prononcée de chaque ton. C'est ainsi qu'on donne une véritable *intuition* de la distance entre les tons, par le moyen des chiffres qui servent à l'exprimer, 1, 2, 3, etc. On présente ensuite et on chante les tons transposés, 3, 2, 1; 2, 1, 3, etc., pour rendre toutes leurs combinaisons possibles plus sensibles à l'œil et au sens intérieur et plus familières à l'oreille. On commence par faire chanter les tons; on fait ensuite écrire leurs signes ou caractères, d'abord, sur l'ardoise avec la craie; puis, sur le papier avec la plume. On divise le mécanisme de l'opération pour le simplifier. On retrouve ici, comme dans les autres branches d'enseignement, la *division* et la *gradation*, qui rendent chaque partie de l'instruction plus claire et plus facile à saisir. On ne fait pas connaître encore aux enfants les noms des *notes de musique*. Elles deviennent l'objet d'un exercice particulier, dans lequel on apprend leurs noms et leurs signes, en même temps qu'on apprécie leur usage et leurs fonctions. On montre également les signes qui servent à hausser et à baisser les tons : on apprend les noms nouveaux des modifications que les sons reçoivent de cette manière. En transposant la demi-gamme d'un ou de plusieurs tons plus haut, on est dans la nécessité d'introduire, soit des *bémols*

qui baissent, soit des *dièses* qui haussent d'un demi-ton la note qui les suit. On fait trouver toute la gamme, dont les tons se suivent par intervalles réguliers d'un ton entier, et dont les tons mélangés à des demi-tons se suivent également.

3. Harmonie. Le *troisième degré* (qu'on pourrait appeler la partie dynamique de l'art) enseigne à renforcer ou à diminuer les tons, dont le parfait accord doit produire l'*harmonie*, troisième base de la musique. La méthode nouvelle fait prononcer d'abord séparément les sons forts et les sons faibles; puis, elle apprend à les combiner et à les marier ensemble. Elle emploie plusieurs exercices pour former l'oreille et la voix sous ce rapport, jusqu'à ce que les élèves exécutent les différentes gradations de la voix et les successions et les variations des tons avec une justesse rigoureuse. Enfin, elle arrive à la connaissance des signes qui déterminent la force ou la faiblesse des sons, et qui se bornent à exprimer des modifications dont les exercices précédents ont fait contracter l'habitude.

Après avoir parcouru l'un après l'autre les trois éléments de la musique, le *rhythme* ou la *mesure*, la *mélodie* ou la qualité sensible des sons, l'*harmonie* ou leur combinaison et leurs accords, suivant leurs degrés de force et de faiblesse, on commence à réunir et à combiner ces branches de l'art: les enfants s'essaient à chanter. Ils doivent d'abord *solfier*, ou chanter simplement les notes, d'après les trois conditions établies; puis, ils appliquent le chant aux paroles, ou chantent des paroles données sur un air qu'ils savent déjà. Les voix ainsi exercées peuvent chanter à trois ou quatre parties, ou d'après les lois

de l'harmonie, qui est la combinaison de plusieurs sons différents, dont l'ensemble forme des accords agréables à l'oreille. Les élèves chantent des solos, des duos, des quatuors et surtout des chœurs (1).

La dernière instruction de l'Institut a pour objet l'art d'écrire et de noter les airs qu'on chante soi-même et ceux qu'on entend. L'élève qui a vu former et qui s'est exercé à reproduire les différents signes de la musique, et dont l'oreille sait parfaitement distinguer tous les tons et leurs intervalles, apprend à fixer par écrit avec ces mêmes signes des airs qu'il note dans toutes leurs parties, à mesure qu'on les chante devant lui.

L'étranger observateur, qui visite l'Institut, aime surtout à s'arrêter dans les différentes *classes de chant*, dont les *exercices pratiques* lui offrent des tableaux intéressants et des scènes de famille (2).

(1) Nous aimons à citer ici les trois *Conservatoires de musique* de *Paris*, de *Milan* et de *Naples*, où l'art est enseigné par des maîtres habiles et d'après des méthodes perfectionnées. Les *ouvrages élémentaires et classiques, publiés pour l'usage du Conservatoire de Paris*, sont remarquables par les avantages réunis de la simplicité, de la précision et de la clarté. Le respectable et sensible Grétry, auquel la musique française doit un si grand nombre de chefs-d'œuvre, et qui jouit à la fois de la gloire et du repos dans sa retraite philosophique de la vallée de Montmorency, où il occupe le même ermitage qu'habita J.-J. Rousseau; les savants Gossec et Méhul, qui ont contribué à fonder le Conservatoire; les habiles compositeur Paer, Spontini, Lesueur, Catel, Dalvimare, Chérubini; notre célèbre chanteur Laïs, dont la voix est si noble, si touchante et si pure, et dont le caractère est plus estimable encore que le talent, viennent souvent récompenser et encourager, par leurs honorables suffrages, les élèves de ce bel établissement, appelés à donner, dans des exercices publics et périodiques, des preuves de leurs dispositions naturelles et de leurs progrès.

(2) Les jeunes instituteurs, chargés de donner les leçons de chant et de musique dans l'Institut d'Yverdun, sont MM. Dreist, élève

Dans l'une de ces classes, composée seulement de quinze ou vingt enfants, rangés sur deux files et assis sur des bancs élevés, l'instituteur qui se promène au milieu deux, en jouant du violon ou de la flûte, ou qui leur donne le ton sur le piano, leur fait battre la *mesure* à différents temps avec la main et les pieds, et les exerce, d'abord chacun séparément, puis, tous ensemble, afin de former la justesse de l'oreille et de la voix. Il trace en même temps les signes indicatifs des mesures et fait connaître leur valeur. Les enfants regardent ces signes, apprennent à les distinguer, les reproduisent sur leurs ardoises; écoutent les *sons prononcés*, qui correspondent aux *signes écrits*, apprennent à les reconnaître, à les retenir, à les répéter: la flûte ou le piano leur sert de régulateur et de guide. Ces exercices un peu bruyants les tiennent en action; les occupent, les amusent, les attachent, et ressemblent plutôt à une récréation qu'à une leçon.

Dans une autre classe plus avancée, qui n'a également qu'un petit nombre d'élèves, le maître leur donne les premiers éléments de la musique, en traçant les *notes* avec de la craie sur la grande table noire exposée à leurs yeux. Les notes numérotées leur sont présentées successivement, d'abord isolées, puis réunies; les enfants s'exercent à la fois à les tracer sur l'ardoise et à les chanter. L'instituteur, qui les accompagne avec son instrument, leur fait saisir, observer et appliquer les lois relatives à la *mé-*

prussien de l'École normale; Vogut, Saxon; Knusert, Suisse; Thiriot; et Cavraw, Prussien, qui s'occupe aussi avec beaucoup de zèle et de succès d'appliquer les principes de la Méthode à toutes les parties de l'enseignement élémentaire des langues.

lodie, ou à l'arrangement, à la gradation et à la succession des sons. On ne fait jamais durer les classes au delà d'une heure, pour éviter de fatiguer l'attention par des leçons trop prolongées. Dans la première demi-heure, on s'occupe seulement des *notes;* dans la seconde, on commence à chanter de petits airs ou des morceaux détachés, d'une exécution facile, que les enfants ont appris par cœur.

Dans une troisième classe d'un degré supérieur, où sont réunis près de vingt élèves, on leur fait chanter à livre ouvert de la musique notée. L'instituteur les accompagne en jouant de la flûte ou du piano, et les arrête, chaque fois qu'un son faux blesse l'*harmonie* que doit produire le parfait accord de leurs voix.

Dans une quatrième classe qui appartient au même degré que la précédente, mais dont les élèves sont un peu plus forts, environ vingt jeunes gens, réunis sous la direction d'un instituteur qui les accompagne sur le piano, chantent en chœur des paroles mises en musique pour eux, propres à les intéresser et à les instruire, que chacun d'eux à son tour s'exerce à copier et à noter, pendant qu'on les chante : d'abord, des hymnes religieux, capables d'élever l'âme, de la pénétrer d'un saint recueillement et des impressions les plus douces et les plus pures; puis, des chants de voyage, des airs vifs et joyeux, convenables au caractère de l'enfance et à son activité naturelle. Ici, cette activité, au lieu d'être abandonnée à elle-même, ou mal dirigée, est soumise à des lois déterminées; elle devient régulière et harmonieuse. La leçon est un concert et une fête. Les enfants sont libres et heureux, gais, contents, animés : leur maître est leur

ami; sa présence n'est point pour eux la tête de Méduse. Ils ont toujours, en lui parlant, ou en répétant ses leçons, le sourire sur les lèvres. Ils sont, dans la salle d'étude, aussi satisfaits que dans le jardin et dans les théâtres de leurs jeux. Ils développent leurs poumons et tous leurs organes : ils s'habituent, sans se fatiguer, à l'*attention* et à l'*ordre*, deux éléments essentiels du perfectionnement intellectuel et moral. Tout se tient dans les applications variées de la Méthode: elle est le produit d'une seule pensée, qui s'exprime sous mille formes différentes.

XIV. Gymnastique, qui comprend un grand nombre d'*exercices*, appropriés au but commun de favoriser l'entière liberté des enfants dans tous leurs mouvements naturels et analogues à leur constitution, de developper en eux les facultés du corps, la force, la souplesse et l'agilité, l'adresse et la grâce, d'entretenir l'équilibre des humeurs et de conserver la santé.

Comme l'*esprit* fournit lui-même les éléments de son développement, toujours puisés dans l'observation exacte de la marche et des lois de la nature; le *corps* doit fournir également les moyens de développer ses propres forces, en appliquant les lois qui dérivent de l'organisation physique. L'élément absolu et invariable des exercices du corps, c'est l'organisation, le jeu des membres et des articulations.

La gymnastique, fondée sur ce principe général, doit être considérée sous *trois rapports* essentiels : comme *naturelle* et *instinctive*; comme *raisonnée* et *pratique*; comme *industrielle* et *spéciale*. On pourrait distinguer aussi la *gymnastique athlétique*, con-

sacrée, chez les anciens, par leurs institutions, par des fêtes solennelles et par des triomphes publics; la *gymnastique médicale*, qui est une branche de l'hygiène, et qui emploie les exercices du corps, seulement dans leurs rapports avec la conservation de la santé; enfin, la *gymnastique militaire*, qui comprend les *exercices militaires*, dont nous ferons l'objet d'un article particulier.

1. Gymnastique naturelle et instinctive. Le premier motif qui excite l'enfant à développer son corps, c'est la nature, l'instinct, le besoin. Il apprend à se lever sur ses jambes, à marcher, à faire usage de ses mains, d'après une gradation ménagée par la nature elle-même, et religieusement observée par la mère de famille, qui veille, avec une tendre sollicitude, à ce que les efforts et les actions de son enfant soient toujours proportionnés aux degrés successifs de ses facultés. La Méthode, dans cettte première époque, n'a rien à faire qu'à laisser agir la nature, à faciliter l'entière liberté des mouvements, des exercices, des jeux de l'enfance, qui donnent lieu à beaucoup d'applications de ses forces naissantes. Ces exercices, multipliés à l'infini, reçoivent une direction salutaire, surtout pour les enfants des classes pauvres, par l'effet des circonstances, dans lesquelles les placent la vie domestique et les besoins de la famille. L'enfant est le serviteur naturel de sa mère: il lui apporte ce qu'elle demande; il la seconde, autant que ses forces croissantes le lui permettent, dans les soins et dans les travaux du ménage. Les enfants des classes riches ont, à cet égard, moins d'occasions de développer leurs facultés physiques; leur activité naturelle est, le plus souvent,

enchaînée mal à propos, et comme étouffée dans une vie molle et oisive; ce qui nuit à la formation de leur tempérament et à leur santé : ou mal dirigée vers des actes frivoles ou nuisibles. La *gymnastique domestique* des enfants des classes pauvres est essentiellement morale; elle les dispose et les forme, dans leurs premières actions, à l'obéissance, à l'amour, à la bienveillance, au désir de se rendre utiles. Le but de l'Éducation, sous ce point de vue, et l'esprit de notre Méthode consistent à donner le plus d'étendue possible et la meilleure direction, d'après des motifs de convenance et d'utilité, à tous les exercices des enfants. Ainsi, leur développement physique concourt à aider le développement moral.

2. Gymnastique raisonnée et pratique. Notre première branche de la gymnastique, qui n'a besoin que d'être surveillée et dirigée, fournit les éléments de la seconde, le *mouvement* et la *force*. Mais jusqu'ici l'enfant n'a pas la conscience de ses facultés corporelles et de l'usage qu'il en fait pour son développement. La gymnastique proprement dite est destinée à lui donner cette conscience. Elle commence par isoler le corps et les mouvements de l'enfant, des objets extérieurs de la nature; elle soumet ces mouvements à des règles et à des lois, résultant de l'organisation et du mécanisme des articulations.

On demande à l'enfant comment il peut mouvoir sa *tête*, en avant, en arrière, à droite, à gauche, la pencher, la lever, la tourner dans toutes les directions. On lui fait remarquer les inflexions, les postures, les attitudes différentes, dont chaque partie de son corps est susceptible, en les exerçant l'une après l'autre : d'abord, la *tête*; puis, le *corps* entier;

puis, successivement, les *bras*, les *mains*, les *épaules*, les *coudes*, l'*épine du dos* et les *reins*, les *jambes*, les *pieds*, les *genoux*, etc. On emploie des exercices raisonnés et variés, qui ont pour objet des *mouvements simples*, des *mouvements composés*, enfin, la liaison et la combinaison des uns avec les autres. L'enfant se rend compte de tout ce qu'il peut faire avec toutes les parties de son corps, et avec chacune d'elles : loin de s'ennuyer et de se fatiguer, il s'amuse et se fortifie.

L'instituteur doit calculer la vitesse et la durée des mouvements, les varier d'une manière agréable et utile, suivre toujours la marche graduelle de la nature, proportionner les exercices à la force et à la santé des enfants, assortir les élèves qui doivent jouer et s'exercer ensemble; toutes ces choses doivent se faire naturellement, sans être jamais l'effet d'aucune influence directe et positive. Les enfants, auxquels la nature, l'instinct et l'expérience révèlent le secret de leurs forces, en connaissent si bien la mesure et l'étendue, qu'ils n'essaient jamais de rien faire au delà de ce qu'ils peuvent. Ils inventent d'eux-mêmes plusieurs exercices et plusieurs jeux nouveaux, qui sont des modifications de ceux qu'ils ont appris. Ils aident l'instituteur à perfectionner la marche de l'instruction ; ils lui indiquent beaucoup de choses intéressantes auxquelles il ne penserait pas de lui-même. Celui-ci observe, profite, s'instruit, recueille par écrit ses remarques et ses expériences sur les enfants et applique les résultats de ses observations.

On fait *marcher* les élèves, deux à deux, et en mesure, au pas ordinaire, au pas accéléré, toujours

dans des temps donnés et marqués. Le *saut*, d'abord à pieds libres, puis à pieds joints; d'abord sur la place même qu'on occupe, puis à une certaine distance : en avant, en arrière, à droite, à gauche, avec ou sans élan; la *course*, la *lutte* développent la force et la souplesse des muscles et des membres (1). La *natation*, branche de la gymnastique, si importante pour la santé et pour la sûreté de l'homme, destinée à lui procurer l'inappréciable avantage de sauver dans l'occasion la vie à son semblable; l'art de *lancer*, celui de *grimper*, les différentes manières de *se tenir en équilibre* fournissent des combinaisons infinies pour les jeux qui augmentent à la fois la force et l'adresse. Enfin, la *danse* et l'*escrime*, devenues chacune l'objet d'un enseignement particulier, quand les parents le désirent, achèvent de régulariser les mouvements et de leur communiquer l'aisance et la grâce. L'observation et le sentiment de la décence, de la grâce, de la beauté, dans la tenue du corps et dans ses différentes positions, associent la gymnastique à l'éducation morale et intellectuelle et

(1) Plusieurs petits enfants, faibles et délicats, qui d'abord ne pouvaient pas courir, et dont on a eu soin d'observer et de ménager la respiration et les forces, sont devenus d'excellents coureurs, et ont fortifié leur poitrine. En hiver, surtout, on court longtemps sans s'échauffer; l'air est plus sain, et la course est un exercice plus convenable. Deux instituteurs, qui souffraient de la poitrine par suite de travaux excessifs, parce qu'ils avaient six ou sept classes à diriger à la fois, et dans chaque classe deux ou trois subdivisions différentes de forces inégales, pour chacune desquelles il fallait donner des leçons particulières à la portée des enfants, ont fortifié leur poitrine et recouvré la santé, en s'associant aux exercices gymnastiques de leurs élèves, et en partageant leurs jeux. La gymnastique de l'Institut est la principale cause de l'état habituel de santé des enfants. (Voyez, ci-dessus, le *Précis sur l'Institut*, qui fait partie de l'*Introduction*, pages 41 et 42.)

la font servir à la culture du *sens idéal* ou du beau, déjà excité et développé par les trois branches d'instruction de la *géométrie*, du *dessin* et de la *musique* (1).

Les enfants s'habituent à réfléchir sur les usages qu'ils peuvent faire de leurs membres et de leurs corps, sur les actions qui leur conviennent, sur le but de ces actions. Leur cours de *gymnastique* est, à cet égard, un véritable cours de *logique pratique*. Ils apprennent à diriger les divers emplois de leurs facultés, de la manière la plus avantageuse pour leur conservation, leur santé, leur bien-être, et pour la satisfaction et l'utilité de ceux avec lesquels ils vivent. Ils acquièrent la conscience de ce qu'ils peuvent, le sentiment intime des dispositions dont les a doués la nature. Leur éducation donne à leur *corps*, et, par une suite nécessaire, à leur *esprit* et à leur *âme*, de l'essor, de l'énergie et de l'activité : ils sont endurcis à la fatigue; ils deviennent capables de faire de longues marches, de coucher sur la dure, de gravir des rochers escarpés, de suivre d'un pied ferme un sentier étroit entre des précipices, de plonger un œil fixe et tranquille dans la profondeur des abîmes, de traverser à la nage des fleuves rapides, des torrents impétueux, de sauver leur vie dans un naufrage, d'affronter avec courage les dangers, de repousser avec succès l'agression d'un ennemi, ou

(1) Les instituteurs peuvent trouver des renseignements utiles sur la direction à donner à l'*instruction gymnastique*, dans un ouvrage intitulé : *La gymnastique de la jeunesse*, publié à Paris (an XI, 1803) par MM. *Amar Durivier* et *Jauffret*, qui ont eux-mêmes puisé une partie des vues pratiques qu'ils développent dans un livre allemand très-estimé, écrit sur le même sujet par *Guthsmuths*, instituteur chez Salzmann, à Schnepfenthal, en Saxe.

d'un animal furieux, de conserver du sang-froid dans les moments difficiles, de surmonter leurs premiers mouvements d'impatience, d'humeur, de colère ou de crainte, de vaincre leurs passions, de supporter avec patience et résignation la douleur et l'adversité.

3. Gymnastique industrielle et spéciale. A mesure qu'on obtient les résultats indiqués dans les deux divisions précédentes, on fait exercer les enfants avec des instruments qui ont des applications spéciales; la *gymnastique* s'unit à l'*industrie*. Elle s'applique successivement aux différentes actions d'*écrire*, de *dessiner*, de *tracer les chiffres*, les *figures de la géométrie*, de *dresser des cartes géographiques*, de *cultiver le jardin*, de *manier le fusil*, dans les exercices militaires, le *rabot* ou la *scie*, dans un atelier de menuiserie, de *tourner*, d'*imprimer*, etc. L'élève apprend à tirer parti de ses mains pour chaque branche de travail dont il s'occupe; puis, pour un art ou pour un métier déterminé. Ici, la *gymnastique* ne se propose pas seulement de rendre un enfant propre à telle ou telle opération mécanique, mais de le former dans tout son être, de compléter son développement, de le mettre en état d'apprendre et d'exercer tous les arts. On peut remarquer qu'elle a deux objets distincts, suivant les sexes: la *force* et l'*adresse des bras* pour les *hommes*; la *souplesse* et l'*agilité des doigts et des mains* pour les *femmes*. Puis, chaque branche d'industrie comporte une série particulière de moyens qui lui sont propres. D'après cette base fondamentale de l'Éducation industrielle, il s'agit de déterminer, dans chaque profession, la série de moyens, de mouvements et d'opé-

rations mécaniques qui lui appartiennent spécialement, et qui constituent la philosophie ou la théorie de l'art, et sa partie technique et raisonnée (1).

Sous le rapport de son *Éducation Industrielle*, ou de sa vocation et de sa destination positive dans la société, l'élève de la Méthode, qui connaît les ressources réelles que lui offre son corps, et qui les

(1) Nous aimons à rappeler ici un utile et magnifique établissement, qui présente une sorte de mappemonde de l'industrie humaine, le *Conservatoire des arts et métiers*, créé à Paris vers la fin du dernier siècle, sous les auspices du gouvernement, par les soins éclairés de MM. Molard et Montgolfier, et très-perfectionné depuis par l'établissement de cours spéciaux confiés à d'habiles professeurs. — On y voit réunis des modèles, parfaitement exécutés, en fer, en bois et en carton, de tous les genres d'ateliers, de fabriques, de manufactures, avec tous les instruments et toutes les machines qu'on y emploie. Le philosophe observateur, en contemplant avec intérêt les procédés et les prodiges de l'industrie, calcule, d'après ce que le génie de l'homme a déjà créé, tout ce qu'il pourrait ajouter encore à ses inventions et à ses découvertes, s'il était bien dirigé. M. Molard a publié une *Notice raisonnée de tous les objets et de toutes les machines que renferme le Conservatoire des arts, et de leurs différents usages*, qui est, à quelques égards, une histoire abrégée de l'industrie humaine et de ses progrès. Ce travail, en offrant plus de choses encore à éviter qu'à imiter, puisque les arts et les métiers simplifient leurs procédés à mesure qu'ils les perfectionnent, devient doublement utile, sous ce rapport, à ceux qui étudient ou pratiquent les arts mécaniques.

Un autre ouvrage, qu'ils devront rechercher et méditer, est le *Cours de Technologie* fait à l'Athénée de Paris par M. Hassenfratz, professeur à l'École polytechnique.

Enfin, nous leur désignerons, comme pouvant leur fournir des sujets d'observation et des moyens d'instruction, le *Dépôt central* ou *Musée d'artillerie*, organisé par l'estimable M. Regnier, qui en a été le conservateur, et qui a enrichi ce bel établissement de plusieurs instruments ingénieux de son invention. On y remarque surtout son *dynamomètre* perfectionné, destiné à mesurer les forces du corps, qui est employé dans quelques maisons d'éducation, comme un moyen d'exercer les élèves et de leur faire apprécier comparativement leurs divers degrés de force.

apprécie à leur juste valeur, arrive plus facilement qu'un autre au plus haut degré de perfection, dans les exercices relatifs à la profession qu'il a embrassée. On s'attache à considérer séparément, dans cette vue : 1°. l'exactitude des mouvements, suivant le but qu'on se propose, et la nature du mouvement qu'on fait exécuter; 2°. la vitesse ou la durée de temps pendant laquelle le mouvement a lieu; 3°. l'adresse et l'agilité de l'élève.

Sous le *rapport physique*, cette activité continuelle imprimée au corps, et appliquée à toutes ses parties, donne à la fois tous les genres de force et d'adresse, rend familières et faciles toutes les sortes de mouvements qui sont propres au corps humain, favorise la circulation du sang et des humeurs, développe les poumons et la poitrine, tous les membres, tous les muscles, tous les organes, et procure un tempérament robuste, exempt de la plupart des maladies qui tourmentent les autres hommes, et qui, le plus souvent, sont leur propre ouvrage.

Sous le *rapport moral*, l'enfant devenu peu à peu maître de son corps, en est plus capable de dominer son âme et de conserver un empire absolu et raisonné sur lui-même. Il supporte volontiers les fatigues; il voit de sang-froid les dangers; il se confie dans ses forces personnelles. Comme il sait exactement tout ce qu'il peut entreprendre, sa juste et noble confiance en lui-même, puisée dans une longue expérience et dans une continuelle pratique d'exercices de tout genre, devient le premier germe de l'intrépidité morale et du véritable courage, également éloigné d'une aveugle et téméraire audace et d'une circonspection timide et pusillanime. Cette

vie toujours active, dont toutes les actions sont dirigées vers un but, et qui procure les trois avantages de se développer, de s'amuser et de s'instruire, dispose les élèves à la gaieté, dans leurs relations mutuelles, et au contentement de l'âme, qui se lie étroitement à la bonne disposition du corps et à la santé.

Sous le *rapport intellectuel*, la gymnastique de l'Institut ne développe pas moins les facultés de l'esprit et de l'âme que les forces physiques : elle fait participer l'intelligence à l'adresse et à l'activité qu'elle procure au corps; elle perfectionne aussi le sentiment et la conscience du beau. Ce sentiment, dans la nouvelle direction qu'il reçoit, ne rend pas seulement propres et naturelles aux élèves toutes les positions et toutes les attitudes qu'ils doivent prendre, en donnant plus d'aisance, de grâce, de moelleux et d'harmonie à tous leurs mouvements; mais il les prépare pour les exercices, tels que la natation, la danse, l'escrime, l'équitation, etc., qui leur seront nécessaires ou agréables dans la vie sociale. Ce même sentiment les prépare à mieux apprécier les productions des arts : c'est par lui que se développe et se forme le *goût*, sens universel et perfectionné, qui s'applique ensuite au dessin, à la peinture, à la sculpture, à l'architecture, aux lettres, à la poésie, à tous les beaux-arts et à toutes les productions de l'industrie.

Tels sont les points de contact de l'*instruction gymnastique* et de ses exercices progressifs avec toutes les autres branches de la formation et de la culture de l'homme (1).

(1) Voyez, dans l'*Essai général d'éducation physique, morale et*

XV. Apprentissage d'une profession spéciale. Quelques élèves, d'après les désirs de leurs parents, terminent leur instruction générale gymnastique par l'*apprentissage d'un art ou d'un métier*, en appliquant la marche suivie pour toutes les autres études, et en commençant toujours par s'attacher à *bien comprendre ce qu'ils doivent exécuter*, à *raisonner tout ce qu'ils font*, à *rapporter à un but moral tout ce qu'ils apprennent*. Les uns vont travailler en ville, une ou deux heures par jour, chez un horloger, un mécanicien, un menuisier ou un tourneur; d'autres se forment à l'état d'imprimeur et de prote, dans l'imprimerie attachée à l'Institut. Cette imprimerie sert en même temps à publier une feuille périodique écrite en allemand, dans laquelle sont développés les principes et les procédés de la Méthode, et à fournir aux enfants un moyen de s'exercer à une profession spéciale, en plaçant devant leurs yeux l'un des arts dont l'invention atteste le plus la puissance de l'industrie humaine, et dont la plus noble destination est de donner la vie à la pensée, d'immortaliser les productions du génie, de transmettre de génération en génération les expériences successives des individus et des peuples, pour aider à leur perfectionnement.

XVI. Exercices militaires, dans lesquels on se propose le double but, de développer les facultés physiques en général; puis, d'appliquer et de com-

intellectuelle, etc. (Seconde édition, Paris, 1835), page 376-396, le *troisième Appendice* sur le Gymnase normal, *civil et militaire*, fondé et dirigé à Paris par le colonel Amoros.

biner les forces individuelles pour remplir un objet déterminé.

Un art, pour être propre à l'homme, doit se trouver en harmonie avec sa *nature*, ses *facultés*, sa *destination*. La *nature de l'homme* l'expose à être attaqué par les autres animaux, et malheureusement aussi par ses semblables; les *facultés physiques* et les moyens de défense dont il est pourvu ont besoin d'être développés par l'exercice et perfectionnés par l'art; enfin, sa *destination* est de se conserver lui-même, de protéger sa famille, et, dans plusieurs circonstances, de contribuer à défendre la société dont il est membre. L'*art militaire* est donc nécessaire à l'homme sous ces trois rapports. La *théorie* d'un art peut s'étendre à l'infini, parce qu'après en avoir posé les éléments, elle s'occupe à les appliquer, de manière à prévoir, à calculer, à épuiser toutes leurs combinaisons possibles. La *pratique* s'attache à un certain nombre de résultats positifs. L'*instruction militaire pratique*, donnée dans l'Institut, prolonge pendant longtemps les exercices des premiers degrés, afin que leur fréquente répétition les rende familiers aux élèves, qui, possédant à fond les éléments, deviennent capables d'en imaginer au besoin de nouvelles applications; elle se renferme dans une sphère peu étendue, parce qu'elle ne se propose point de former des militaires, mais des jeunes gens propres à le devenir.

La guerre est une lutte entre deux forces rivales. L'homme est la matière sur laquelle ces forces agissent, et en même temps, la force même mise en action : un espace de terrain, plus ou moins étendu, sert de théâtre à cette lutte. L'action et la réaction

réciproques de deux forces contraires produisent un mouvement, qui dépend surtout de la manière dont chaque force ou masse physique avance sur l'objet qu'elle doit atteindre. La quantité de mouvement est le résultat de la marche multipliée par la vitesse. La puissance de chaque masse physique est en raison de sa pesanteur, de sa mobilité, de la nature et de la durée de son mouvement, de sa proportion avec l'espace dans lequel elle se meut. Dans l'art militaire, la pesanteur de la masse consiste dans le nombre des guerriers; la mobilité ou la nature de leurs mouvements dans leur habileté à manier leurs armes, et dans l'exactitude, la promptitude et l'agilité de leurs évolutions. Le rapport des troupes avec le terrain dépend du choix plus ou moins heureux de la position qu'on leur fait occuper.

Le nombre des guerriers comprend tous ceux qui participent à l'action. Il faut les réunir et les combiner, de manière que chacun agisse avec toute la force qui lui est propre, et puisse s'aider de toutes les forces individuelles coordonnées aux siennes. Donc, la *manière d'organiser et de combiner les hommes* est le *premier élément* de l'art militaire. Le *choix et l'emploi des armes*, qui ajoutent à la force personnelle du guerrier, et qui déterminent le plus ou moins de mobilité de la masse ou combinaison dont il fait partie, constituent un *second élément*. L'agilité, qui consiste à employer le moins de temps et à parcourir le moins d'espace possible pour exécuter une action et pour atteindre un but, donne lieu à l'*art des marches, des évolutions, des manœuvres*, toujours appropriées au terrain dont on peut disposer, qui devient une *troisième partie de la science*

de la guerre. Enfin, cette condition essentielle du *choix des positions propres aux opérations militaires* forme une *quatrième branche* de l'art, qui exige une connaissance exacte des localités ou de la topographie des pays dans lesquels on fait agir les troupes. Les évolutions et les terrains de manœuvre doivent être également en rapport avec les différentes espèces de forces et de corps militaires dont les armées se composent, telles que l'*infanterie de bataille*, l'*infanterie légère*, la *cavalerie*, l'*artillerie*, etc., qui admettent elles-mêmes un grand nombre de modifications et de subdivisions, et qui sont employées de plusieurs manières différentes, suivant les buts particuliers qu'on se propose pour atteindre le *but général de l'attaque ou de la défense*.

Ces considérations générales, susceptibles de développements très-étendus, que le militaire doit méditer et approfondir, seront présentées successivement aux élèves, qui doivent toujours se former une idée nette et précise de la science ou de l'art dont ils s'occupent, de sa nature et de son objet (1).

On distingue dans l'instruction militaire de l'Institut *six* principaux DEGRÉS, qui embrassent beaucoup de *subdivisions*, dont chacune se compose d'un certain nombre d'*exercices pratiques*, toujours progressifs et enchaînés l'un à l'autre.

(1) L'*Essai général de tactique* par GUIBERT, les *Mémoires militaires et politiques* du général LLOYD, les *Mémoires de* FEUQUIÈRES sont trois ouvrages propres à compléter le cours de l'instruction militaire, mais ne doivent être mis dans les mains des jeunes gens qu'à l'époque où ils sont en état de les lire avec fruit. On commence, d'après notre Méthode, par *pratiquer* pour bien savoir; on finit par *lire* ce que les meilleurs auteurs ont écrit sur les choses qu'on sait.

1. ÉCOLE DU SOLDAT. Les *trois* premiers *degrés*, qui correspondent à l'*école du soldat*, comprennent la position, la marche, le port et le maniement d'armes, d'abord pour l'homme isolé, puis pour cinq ou six hommes réunis. On commence par instruire un enfant seul; on lui fait prendre une position ferme et convenable, en plaçant l'une après l'autre chaque partie du corps : les *talons* sur la même ligne et assez rapprochés; les *pieds* en dehors sans être trop ouverts; les *genoux* tendus, mais sans roideur; le *corps entier* d'aplomb sur les hanches, pour donner à l'homme un parfait équilibre; les *épaules* bien effacées; les *bras* pendant naturellement; les *coudes* près du corps; les *mains* un peu tournées en dehors; la *tête* droite sans être gênée; le *menton* approché du cou sans le couvrir; les *yeux* fixés à terre, environ à quinze pas devant soi. On s'attache à démontrer les motifs et l'utilité des principes qu'on prescrit; on veille à ce qu'il y ait à la fois harmonie et régularité, aisance et liberté dans les mouvements de détail et dans l'ensemble. On fait tourner l'enfant sur lui-même, sans changer de place. Il s'exerce à faire des demi-tours à droite, à gauche; à marcher dans tous les sens, en avant, en arrière, par le flanc droit, par le flanc gauche, au pas ordinaire direct, au pas oblique, au pas accéléré. On expose, dans chaque exercice, en peu de paroles simples, claires et précises, la *théorie* particulière de ce qu'on apprend, toujours combinée avec l'*instruction pratique* sur le terrain : l'instructeur exécute lui-même ce qu'il commande, afin de fournir l'exemple, en même temps qu'il explique le principe.

Le *port* et le *maniement d'armes* se montrent

aussi, d'abord à chaque élève séparément; puis, on instruit plusieurs élèves. On emploie le moyen de l'*instruction mutuelle* : ils se répètent les uns aux autres les leçons qu'on leur a données; ils les apprennent mieux et plus vite; le plaisir est pour eux un mobile qui supplée à l'émulation; l'instructeur, témoin de leurs premiers essais, les observe et les dirige.

Par rapport aux armes, on ne se borne pas au fusil : chaque chose devient une arme au besoin. On modifie les exercices, en employant successivement des armes de différentes sortes, d'abord légères, puis, plus pesantes, dont les unes servent à combattre de près, comme le *bâton*, la *pique*, le *sabre*, l'*épée*, la *baïonnette*; dont les autres portent au loin, comme l'*arc*, la *fronde*, le *fusil*. On fait tirer quelquefois à la cible pour exercer les enfants à viser juste; on forme le coup d'œil; on donne plus de sûreté, de force et d'adresse à la main. On fait répéter aux élèves armés tous les mouvements qu'ils ont exécutés sans armes. On laisse aux écoles militaires spéciales le complément de cette partie de l'instruction, les charges précipitées et à volonté, les feux directs, obliques et de deux rangs, etc. On réunit cinq ou neuf élèves pour la marche de front et les différents pas. On leur donne les premiers principes d'alignement.

On leur fait faire, environ tous les mois, des promenades ou courses militaires de deux et trois lieues, avec le sac sur le dos et le fusil sur l'épaule, pour les habituer à marcher en corps de troupe et à supporter la fatigue. On leur fait observer, dans ces promenades, la nature du terrain, les plaines, les

montagnes, les vallées, les ravins, les défilés, les ruisseaux, les torrents, les gués, etc. Ils apprennent à distinguer les positions les plus convenables pour exécuter les différentes opérations de la guerre, qu leur sont devenues familières.

La *marche* en différents temps, la *course*, le *saut*, la *natation* et quelquefois une sorte de danse rhythmique et guerrière, qui font partie de l'instruction gymnastique, s'associent à nos premiers exercices militaires et contribuent à les rendre plus faciles (1).

2. ÉCOLE DU PELOTON. Les *quatrième* et *cinquième degrés*, qui forment une espèce d'*école de peloton*, comprennent les alignements à rangs ouverts et à rangs serrés, les principes des différentes sortes de marches, en bataille, de front, de flanc, en colonne, etc. ; les conversions et les changements de direction, et les contre-marches. On réunit plusieurs élèves, dont on forme des rangs doubles ou triples, mobiles dans tous leurs points, qui se rompent et se reforment à volonté. On emploie les élèves plus instruits comme sous-officiers instructeurs; on fait répéter par l'ensemble les mêmes exercices qu'ont faits les individus.

L'instruction des guides, la position sur les guides, les changements de front et de direction, à droite, à gauche, au centre, sont les objets des exercices. On représente, par des combinaisons variées, toutes les formes dont chaque mouvement est susceptible : on fait sur le terrain des applications de la géométrie à l'art militaire. La souplesse et l'agilité des membres, la légèreté et la célérité des mouvements ca-

(1) On se propose d'y joindre l'*équitation* et l'*escrime*, et avant tout la *natation*.

ractérisent cette partie de l'instruction. Les commandements se font, tour à tour, dans les deux langues allemande et française.

On ne fait exécuter par les enfants que des choses qu'ils comprennent, et dont ils sont capables de rendre raison. Quelquefois on montre à ceux qui sont plus avancés de petites manœuvres, exécutées sur une table avec des pièces de bois ou de carton. Dans plusieurs écoles publiques d'Allemagne, on fait usage d'un jeu, dans le genre de celui des *échecs*, appelé *jeu de la guerre*, qui donne une idée assez exacte des marches et contre-marches et des différentes manœuvres et opérations militaires.

3. École du bataillon. On arrive à des exercices d'ensemble, qui sont une sorte d'*école de bataillon*, dans laquelle on fait manœuvrer l'entier, sans la division des pelotons, en appliquant les principes et les mouvements déjà rendus familiers. Quelques jeunes gens remplissent les fonctions d'officiers, et apprennent à commander les évolutions. Les enfants choisissent eux-mêmes leurs officiers, avec un tact sûr, parmi ceux de leurs camarades qui sont le plus instruits, qui se conduisent le mieux, qui montrent le plus de pénétration et de capacité, qui ont à la fois le caractère personnel et le ton de voix le plus propres au commandement.

On répète par peloton les degrés précédents, dans l'ordre dans lequel on les a parcourus, afin que les pelotons agissent de concert et soient en harmonie avec l'entier. On habitue la petite troupe à rompre la ligne, à la plier dans tous les sens, à la reformer de toutes les manières. Chaque soldat sait la place qu'il doit occuper, au front, à l'aile, au centre. Les

soldats changent de place entre eux et reprennent leurs rangs avec précision.

Comme le soldat placé dans les lignes ne peut pas bien voir ni juger l'action de l'ensemble, on les emploie successivement comme officiers et sous-officiers, afin de leur donner l'intelligence des mouvements combinés, l'intuition d'une masse organique divisée en plusieurs parties, qui reçoivent une impulsion commune et simultanée.

« L'École de bataillon, *suivant les règlements sur* « *les manœuvres* (1), est divisée en *cinq parties* : la « *première* comprend la manière d'ouvrir les rangs « et d'exécuter les divers feux de pied ferme; la *se-* « *conde*, les différentes manières de passer de l'or- « dre en bataille à l'ordre en colonne; la *troisième*, « la marche en colonne et divers autres mouvements « relatifs à la colonne; la *quatrième*, les différentes « manières de passer de l'ordre en colonne à l'ordre « en bataille; la *cinquième* comprend la marche en « bataille en avant et en retraite, la marche par le « flanc, la formation par file en bataille, le passage « du défilé en retraite, le passage des lignes, les chan- « gements de front, la colonne d'attaque et de ral- « liement. » Cette école a pour objet d'instruire les bataillons individuellement, et de les préparer ainsi pour tout ce qu'ils pourront être dans le cas d'exécuter en ligne : l'harmonie des mouvements en grand dépend nécessairement de l'instruction individuelle des bataillons, de l'uniformité dans les principes, dans les moyens d'exécution et dans les commandements.

(1) Voyez le *Règlement concernant l'exercice et les manœuvres de l'infanterie française*, du 1er août 1791.

Non-seulement on fait exécuter les manœuvres élémentaires, d'abord simples, puis composées, puis plus compliquées encore; d'abord, isolées, puis, réunies, en choisissant celles qui paraissent d'une application plus immédiate à la guerre. On a, de plus, des conversations raisonnées sur la théorie, pour juger si les élèves ont bien saisi l'esprit des leçons qu'ils ont reçues. On propose des problèmes à résoudre; on détermine la nature du terrain, large, étroit, montueux, en pente; on poste l'ennemi; on établit les moyens d'attaque et de défense. Les élèves s'habituent à répondre sans hésiter : ils se forment à la présence d'esprit, à la justesse du coup d'œil, à la promptitude d'action.

Comme l'*École de bataillon* comprend les principes et l'explication de tous les mouvements que peut faire, dans quelque cas que ce soit, un seul bataillon, il ne reste plus qu'à faire l'application de ces principes à une ligne de plusieurs bataillons. Mais les *évolutions de lignes*, pour lesquelles on doit suivre les cinq mêmes divisions que pour l'école de bataillon, ne sont pas de nature à être appliquées dans notre Institut, qui ne donne même qu'imparfaitement les exercices des trois écoles, dont nous avons rappelé la nature et l'objet, pour montrer la gradation exacte de l'enseignement, plus sensible, peut-être, dans cette branche que dans les autres.

Le cours complet des exercices militaires doit durer environ trois ans, à raison de trois leçons d'une heure ou deux par semaine. On ne le fait commencer qu'à l'âge de douze ou treize ans, lorsque l'instruction gymnastique a déjà développé les forces. Les enfants plus petits, qui ont assisté aux exer-

cices des grands, désirent beaucoup arriver à l'âge où ils ne seront plus simples témoins, mais acteurs : ils se préparent aux exercices militaires par les jeux gymnastiques.

Le sage précepte, commun à *Montaigne*, à *Fénélon*, à *Locke*, à *Rollin*, à *Rousseau*, qui prescrit de rendre les jeux utiles et instructifs, les leçons agréables et amusantes, reçoit surtout ici son application. La forme de l'instruction n'est pas moins soignée que le fonds. L'instituteur traite les élèves avec douceur et bienveillance : le ton du commandement n'est jamais brusque ni dur; il est ferme, précis, rapide, sans cesser d'être doux. L'enfant apprend à obéir; mais on lui rend l'obéissance agréable et facile. Ce n'est jamais avec humeur ni colère qu'on reprend ceux qui ont mal exécuté les mouvements ordonnés. Une discipline trop rigide ferait des automates, flétrirait les âmes, gênerait le développement, étoufferait l'homme en formant le soldat; une discipline paternelle, qui proportionne les leçons et les mouvements à la force des enfants, qui n'altère jamais l'affection qu'ils portent à leurs maîtres, leur fait aimer des exercices dans lesquels ils trouvent mille occasions d'employer leur surabondance de vie et de satisfaire leur besoin d'activité.

Si nous considérons maintenant les divers genres d'utilité que nos élèves retirent de cette instruction, nous pouvons distinguer *quatre sortes d'avantages* qui en résultent pour eux.

Le *corps* devient plus vigoureux, plus souple, plus agile : son développement est plus complet. Assurance dans la position, flexibilité dans les mus-

cles, tenue et grâce dans le maintien, précision, aisance et promptitude dans les mouvements : tels sont les résultats. L'habitude de porter et de manier des armes de plus en plus pesantes augmente les *forces*. Les courses militaires exercent les *jambes* et les *pieds* à la marche : l'*œil* acquiert de la justesse et de la fermeté pour apprécier l'étendue d'un terrain, le nombre des hommes, les intervalles entre eux, la nature et l'objet des manœuvres; l'*oreille*, de la finesse et de la précision pour mesurer les mouvements; la *main* devient plus forte et plus adroite; la *voix* s'étend, la *poitrine* se développe, la *santé* s'affermit.

En exerçant le *corps*, on travaille aussi pour l'*esprit* et pour l'*âme*. Si le corps est négligé, l'âme souffre et languit. La mollesse, l'inertie, l'impuissance de caractère, la faiblesse et la nullité de la volonté condamnent les hommes à une sorte de condition d'eunuques : esclaves d'eux-mêmes et des autres, il deviennent incapables d'attention, de réflexion, de suite et d'énergie. Nos élèves, en sortant des exercices militaires, qui fournissent l'un des meilleurs moyens de les fixer, apportent un esprit plus calme et plus attentif aux autres leçons. Ordre, exactitude, tranquillité, propreté, subordination, obéissance : telles sont les qualités morales et intellectuelles que notre instruction leur procure.

Ceux qui ont le plus de dispositions naturelles, et qu'on emploie comme officiers, s'habituent à voir, à saisir, à combiner dans l'instant ce qu'on doit commander. Obligés d'écouter et de recueillir les commandements pour les transmettre et les

faire exécuter, ils contractent l'habitude d'un *coup d'œil sûr*, qui voit et juge à la fois les détails et l'ensemble des mouvements, d'une *résolution prompte*, qui fait prendre un parti sur-le-champ, et d'une grande *rapidité d'exécution*. Un regard actif, qui s'unit à un esprit pénétrant, est quelquefois l'effet d'une disposition naturelle, et peut devenir aussi le produit de l'expérience ou de l'étude. La première condition pour avoir l'œil vif et prompt est de savoir se commander à soi-même, de dominer ses passions, de conserver toujours son sang-froid dans les occasions les plus périlleuses. Un homme violent et emporté sera mauvais officier, quoique brave, parce qu'il ne voit rien que confusément et trop tard. Le *caractère moral* n'importe pas moins au militaire, que la *force physique* et la *rectitude du jugement*.

Enfin, les exercices militaires ne se bornent pas à préparer les jeunes gens pour le métier des armes; ils les forment aussi pour l'état social, en les obligeant à se combiner et à se mettre en harmonie avec d'autres hommes, à réprimer leur volonté individuelle, à se subordonner, comme instruments passifs, au chef qui les dirige et aux mouvements de l'entier dont ils font partie. Ils les rendent plus propres à vivre au sein de la société, dans laquelle ils apporteront des habitudes d'obéissance aux lois, de soumission aux magistrats, d'amour de l'ordre et de la patrie.

Notre instruction actuelle n'est pas moins utile à l'État qu'aux particuliers. Si le citoyen est exercé de bonne heure à manier les armes, il faudra beaucoup moins de temps et de frais pour compléter son ne-

viciat et pour former de bons soldats. On pourra juger, dès l'enfance, les individus qui conviendront mieux pour le service militaire, au lieu de les prendre au hasard et sans choix. Dans la composition des troupes, la *qualité* des hommes est préférable à leur *quantité*. Une formation meilleure de l'armée serait donc un avantage direct, sous ce rapport. Les individus et la société, dont les intérêts sont indivisibles, y gagneraient également.

XVII. Instruction morale et religieuse, dont l'esprit et l'influence se répandent sur toutes les parties de l'Éducation et de l'Instruction, et qui en devient le complément (1).

Cette instruction repose sur trois fondements :

1°. La *vie extérieure* en elle-même;

2°. L'*impression intérieure* produite sur l'âme par la vie journalière et par la considération des différents rapports qu'elle embrasse;

3°. Le *développement progressif des principes moraux et religieux*, innés dans l'homme et cultivés par l'éducation, qui le rend susceptible de recevoir des notions positives sur la religion et sur la morale.

1. Vie extérieure. — La manière de traiter l'enfant comme un être moral, avec justice et bienveil-

(1) Cette partie importante de l'éducation est dirigée, d'abord par Pestalozzi, qui fait lui-même, tous les deux jours, et spécialement à la fin de chaque semaine; une instruction générale, toujours écoutée dans le plus profond silence et dans un recueillement religieux; puis, par M. Niederer, ministre du culte réformé, dont nous avons tâché de faire apprécier le mérite et les rares qualités, dans la mention que nous avons déjà faite de lui (Voyez, ci-dessus, la Note de la page 134.)

lance, en reconnaissant et en respectant dans lui la dignité de la nature humaine, est une préparation nécessaire à l'instruction morale proprement dite. L'influence de tous ceux qui l'approchent doit le pénétrer d'un sentiment vif et profond d'amour de l'humanité. Il devient aimant et bienveillant, s'il se voit aimé et traité avec affection. Les exemples dont il est environné doivent lui donner une sorte d'*intuition* de la moralité. L'instruction morale, toujours unie au besoin d'aimer et d'être aimé, douce, animée, sentimentale, au lieu d'être sèche et dogmatique, est l'âme de toutes les leçons et du système d'éducation de Pestalozzi.

Nous emprunterons ici quelques passages de la description touchante qu'a faite *Charles Pictet* des Instituts d'éducation agricoles de M. *Fellenberg*, dans lesquels se retrouve l'image fidèle de l'Institut d'Yverdun (1). « Les principaux efforts, les soins « constants de M. Fellenberg (*comme ceux de Pes-* « *talozzi*) sont dirigés vers la partie morale de l'édu- « cation. L'intégrité du caractère lui tient plus à « cœur que tout le reste; et la confiance de tous « les enfants avec lui est le trait saillant de son In- « stitut. On peut juger du scrupule qu'il a mis au « choix des professeurs qui le secondent, en obser- « vant la parfaite unité de ton et de manière d'être « de ceux-ci avec les élèves et des élèves avec eux. On « n'emploie dans l'Institut aucun des moyens ordi- « naires d'encouragement et de répression. Il n'y a

(1) Voyez, dans le n° 387 de la *Bibiliothèque Britannique* (février 1812) pages 247 et suiv., l'intéressante *lettre de M.* Charles Pictet *à ses collaborateurs, sur les Établissements agricoles d'*Hofwyl.

« ni premier, ni dernier, ni prix, ni médailles, ni « châtiments humiliants. Une récapitulation faite le « samedi soir, en présence des élèves, par le profes- « seur qui ne les quitte jamais, remplace les mobiles « ordinaires d'émulation et de crainte. Le chef de la « famille y assiste. Dans cette séance, on reprend « tous les motifs d'éloge ou de blâme pour chacun, « pendant la semaine. Le ton ferme et doux du pro- « fesseur, le sentiment paternel, qui inspire les « remontrances et les exhortations, font une grande « impression sur les élèves..... Tous les petits traits « qui tiennent au caractère, et qui sont des occasions « de louange ou de réprimande, trouvent leur place « dans cette récapitulation. Les enfants se justifient « avec liberté : on les écoute avec patience, et on « les reprend avec douceur. Ils ne cèdent point à « l'autorité, mais à la confiance, à l'affection, à « l'ascendant de la vérité, à l'opinion de leurs ca- « marades, dont la direction est toujours bonne, « parce que cette opinion est formée des éléments « les plus sains. Une règle invariable dans la distri- « bution du temps, dans tous les détails de la vie, « rend inutiles les moyens nécessaires ailleurs pour « contraindre ou pour réprimer. Les enfants se sen- « tent libres, parce qu'ils n'obéissent qu'à la force « des choses, et que le caprice ne les atteint point. « Sans jamais ressentir la gêne, ils éprouvent tous « les bons effets de l'ordre et en prennent le goût et « l'habitude. Ils sont confiants, ouverts, gais, heu- « reux; car, ils se sentent aimés. Quand ils font des « sottises de leur âge, ils sont d'ordinaire les pre- « miers à s'en accuser; car, un aveu libre, toujours « reçu par l'affection et l'indulgence, affranchit l'en-

« fant du tourment d'être mal avec lui-même et avec « ses camarades. La petite famille n'a d'esprit de « corps que pour le bien. Les élèves se tiennent en- « semble, lorsqu'il s'agit de corriger un vice ou un « défaut, de réparer un tort de l'un d'eux: pour le « justifier, jamais. Cette conscience de tous est due « au sentiment religieux qu'on s'attache à leur rendre « habituel, par l'*exemple*, la *réflexion* et la *prière*; « et cette disposition à seconder les maîtres dans la « tâche de l'éducation, au lieu de faire ligue contre « eux (*comme dans les écoles ordinaires*), est le « résultat de la conviction que le père qui les a adop- « tés, et ses aides, n'ont rien tant à cœur que de les « rendre bons et heureux..... Il n'y a, peut-être, « aucun Institut d'éducation dans lequel on sache « allier autant d'amusements au travail, autant de « liberté à la règle.... L'abord des étrangers est con- « tinuel; ils viennent de tous les pays, et l'on peut « dire que les jeunes gens qui habitent Hofwyl (*et « ceux qui sont à Yverdun*) voyagent sans changer « de place.... »

Nous regrettons de ne pouvoir citer la lettre tout entière de M. Pictet, qui renferme une suite de détails attachants et instructifs, dont se compose *la vie morale* des enfants, dans les deux Instituts de Fellenberg et de Pestalozzi. On aime à rapprocher et à bénir à la fois les noms respectables de ces deux bienfaiteurs de l'humanité.

II. Impression intérieure et morale, produite par la vie extérieure. — Que tout ce que l'enfant doit faire soit bon; que tout ce qu'il pense soit vrai; que l'ensemble du plan d'éducation, animé par des vues nobles et élevées, soit toujours fondé sur l'al-

liance intime de *la vie morale*, ou du développement de la conscience et de la raison, avec *la vie intellectuelle*, ou le développement des facultés de l'esprit. Pour nourrir les sentiments moraux dans un jeune cœur, il faut épier et saisir les circonstances où l'enfant est vivement ému; il faut alors lui parler, d'après la nature de ses affections et de ses besoins. Les principes de moralité, insinués et communiqués par la manière dont on agit sur l'esprit et sur le cœur, ne sont pas moins saisis par le sens intime et par une intuition intérieure, que les vérités mathématiques; ils deviennent une seconde nature, par l'habitude, avant que le raisonnement en ait démontré les motifs et les avantages. L'enfant les trouve en lui-même, avant qu'on lui explique ses devoirs. Cet axiome: *Tous les hommes doivent s'aimer et s'entr'aider*, produit une conviction aussi absolue que celui-ci: *Un et un font deux*. Nous avons reconnu que l'homme est doué de *sens intérieurs* pour voir les rapports intellectuels et moraux, comme il est pourvu des yeux et des *sens extérieurs* pour voir et juger les objets et les rapports physiques: on doit exercer également ces deux sortes de sens, leur donner une direction commune, et recueillir avec soin leurs impressions réciproques, pour les former et les perfectionner les uns par les autres.

III. Développement progressif et complet des dispositions morales. — La culture de l'homme, fondée sur les éléments primitifs, sans lesquels la religion ni la morale ne pourraient exister, se rattache à un centre commun, à l'idée de la dignité et de la perfectibilité de l'espèce humaine, considérée comme l'ouvrage et comme l'image de la Divinité; elle prend

deux grandes *directions* distinctes, l'une *morale*, l'autre *religieuse*.

1°. Direction morale. Le but de cette instruction, qui se puise à la fois dans notre propre nature et dans la nature extérieure, est de montrer tous les objets à l'enfant sous le rapport moral; comme, sous le rapport intellectuel, il s'habitue à voir tout avec son intelligence. Il apprend d'abord à se connaître comme un être moral; il acquiert la conscience de ses sentiments et l'habitude de les mettre en harmonie avec ses facultés; il apprécie à la fois *ce qu'il est*, *ce qu'il peut*, *ce qu'il doit* et *ce qui lui est permis*, ou ses *moyens personnels*, ses *devoirs* et ses *droits*.

Ces notions élémentaires, qui constituent la connaissance de soi-même et le fondement naturel de toutes les vertus humaines et sociales, font partie de la première instruction morale, donnée par le *Manuel des Mères*. L'enfant reçoit peu à peu la connaissance intuitive d'un monde moral et intellectuel, qui se manifeste dans l'intérieur de l'homme, où chacun sent sa pensée, sa volonté, sa liberté: il trouve en lui-même une existence, pour ainsi dire, spirituelle, étrangère aux sens extérieurs, et totalement distincte de l'existence physique. Notre âme fait une partie essentielle de ce monde moral, dont elle fournit à la fois la preuve, la conviction et l'image.

Quand l'élève est parvenu à ce point, on lui fait envisager les objets extérieurs sous le même rapport. On lui fait apprécier ce que la nature et les autres hommes sont pour lui, ce qu'il peut en attendre, ou les ressources qu'il peut tirer des hommes et des choses, pour son bien-être et pour le développement

de ses facultés; enfin, ce qu'il doit à son Créateur, à ses semblables et aux différents êtres dont il est environné; il étend à toute la nature l'idée de l'existence morale. Il puise dans sa conscience les éléments des rapports sociaux et moraux, qui l'unissent à ses semblables, et de ses devoirs envers eux, et les premières notions de justice et de bienveillance, qui se concentrent dans cette vérité simple et fondamentale: « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on « te fît; agis envers les autres, comme tu voudrais « qu'ils agissent envers toi » (1). On donne pour

(1) Cette maxime, consacrée par l'Évangile, qui fait de la charité universelle la base de sa doctrine, se retrouve aussi dans les écrits de quelques philosophes de l'antiquité, et spécialement dans ceux de Confucius, le Socrate de l'Asie, dont les fragments parvenus jusqu'à nous donnent une haute idée de sa rare sagesse et de la pureté de ses principes. Il divisait sa doctrine en *quatre parties*, et ses disciples en *quatre classes* correspondantes, dont chacune se vouait à l'une des branches de la *philosophie morale:*

1°. Culture et pratique de la vertu, ou *morale* proprement dite, directrice de la vie;

2°. Art du raisonnement et art de bien parler, ou *logique* associée à l'*éloquence* et consacrée à inspirer la vertu;

3°. *Politique,* fondée sur la vertu et la sagesse, que Confucius appelle aussi *la grande science* (ta-hio), ou direction des chefs des États qui dirigent les autres hommes;

4°. Formation et conduite des mœurs, ou *Éducation.*

Les moralistes liront avec intérêt un petit volume intitulé : *La morale de Confucius, philosophe de la Chine* (publié à Paris, en 1783). Nous rappellerons aussi aux instituteurs, comme très-propre à leur fournir des directions pour l'Éducation morale, un livre qui a pour titre: *Les Conseils de la sagesse, ou Recueil des Maximes* de *Salomon, les plus nécessaires à l'homme pour se conduire sagement.* La *première partie* contient les maximes les plus nécessaires à l'homme pour *se bien conduire soi-même,* et pour diriger la conscience, l'esprit, le cœur et les passions, la langue et les discours. La *seconde partie* renferme les maximes les plus nécessaires à l'homme pour *se bien conduire envers les autres:* à l'égard de ses parents, de sa famille, de sa femme, de ses enfants, de ses servi-

fondement à l'amour du devoir la réunion des motifs les plus forts et les plus puissants. On fait aimer le travail à l'enfant, comme l'un des premiers devoirs imposés à l'homme par la nature, et comme la condition nécessaire de l'existence. On lui en fait apprécier les avantages pour lui-même, pour sa famille, pour la société.

On peut distinguer deux sortes de besoins inhérents à notre nature morale. D'un côté, l'homme, considéré en général dans ses rapports fixes et invariables, doit se maintenir constamment bon, bienveillant, juste; il doit travailler pour s'assurer des moyens de subsistance et pour exercer ses facultés; il doit cultiver l'art de vivre, ou de mettre à profit, pour son perfectionnement et son bonheur, l'espace de temps que lui accorde la nature. Ces devoirs sont rigoureux et absolus, sous tous les rapports, dans toutes les conditions et dans toutes les formes de l'existence. Sous un autre point de vue, l'homme nous apparaît comme un être mobile et variable. Chaque individu reçoit de la nature un caractère, une forme d'existence intérieure et une intuition morale qui lui sont propres : l'homme froid n'est point affecté de la même manière que l'homme sensible; celui-ci est blessé par des nuances imperceptibles qui ne sauraient effleurer l'autre. Les différentes époques de la vie, les vicissitudes sociales, qui font subir aux hommes de continuelles métamorphoses, produisent de nouvelles différences entre eux. La marche graduelle de l'instruction morale s'approprie aux organisations et aux dispositions na-

teurs, de ses amis. Le *portrait du sage*, qui résulte de l'application de ces maximes, sert de conclusion à cet excellent ouvrage.

turelles, différemment modifiées, aux époques du développement que la nature amène d'elle-même, aux occasions et aux circonstances qui doivent influer sur la Méthode et sur ses applications. Il ne convient de parler à l'enfant que des devoirs qui le concernent dans son état actuel : d'abord, des devoirs de *fils*, de *frère*, d'*ami* et de *camarade*, d'*élève*, d'*instituteur*; plus tard, viendront d'autres considérations sur les devoirs de *citoyen*, de *sujet*, d'*époux*, de *père*, de *chef de famille*, de *propriétaire*, de *supérieur* ou de *subordonné*, d'*employé public*, de *militaire*, de *magistrat*, etc. Il ne doit jamais être question des rapports d'un sexe à l'autre, avant l'âge où la nature peut rendre l'élève capable de vous entendre. Un tact et un discernement exquis doivent présider aux entretiens de l'instituteur avec les enfants.

La Méthode s'attache à poser les fondements de la morale d'une manière tellement large et solide, que tout soit en harmonie, que tous les principes, tous les préceptes se déduisent les uns des autres, qu'ils appartiennent nécessairement aux circonstances dans lesquelles ils sont donnés, qu'ils naissent, pour ainsi dire, dans l'esprit, par les sentiments que ces mêmes circonstances produisent. La *morale pratique* doit pénétrer toute la nature de l'enfant et embrasser toute son existence. Qu'il sache obéir aux lois invariables de la destinée humaine et à celles de la nécessité, contre lesquelles notre inclination secrète et les passions qui tendent à nous entraîner, soulèvent quelquefois en nous des révoltes intérieures. Qu'il contracte l'habitude salutaire de dompter ses désirs, de soumettre sa volonté, de se

vaincre lui-même ; c'est la première condition de l'existence morale. La subordination, toujours réfléchie, associée aux sentiments de l'intérêt personnel, du devoir et du bonheur, doit naître au sein de la famille, et s'étendre à la vie publique et sociale. On prépare ainsi de bonne heure les enfants aux devoirs de subordonnés et de sujets : on forme en eux des hommes capables de devenir, pour les gouvernements qui auront à les employer, des agents à la fois dociles et énergiques, intelligents et soumis, actifs et obéissants.

2°. Direction religieuse. Cette seconde espèce d'instruction a ses éléments absolus, comme toutes les autres. La première chose qui doit avoir frappé l'enfant, sous ce rapport, c'est l'*infini*, dont l'idée est dans notre âme, ou l'intuition naturelle qu'il reçoit de ce qui échappe aux sens physiques. Comme le corps nous lie au monde matériel et visible, l'âme nous lie au monde intellectuel et invisible. On dirige cette idée de l'infini vers l'Être invisible et éternel qui nous est manifesté par la contemplation de ses œuvres et révélé par la religion. L'enfant reçoit insensiblement une impression forte et profonde d'une *puissance*, d'une *sagesse*, d'une *bonté*, infiniment plus grandes que ne peut le concevoir notre faible intelligence dans les bornes étroites qui lui sont assignées.

Le premier objet qui produit cette impression, c'est la mère, objet d'admiration et d'amour, qui offre à l'enfant quelque chose d'incompréhensible et d'indéfinissable. L'enfant, frappé du contraste de sa propre faiblesse et de la puissance de sa mère, est poussé par son instinct à se soumettre à elle, comme à un être supérieur. Cette impression primitive

qu'elle lui a fait éprouver, il la reçoit aussi peu à peu du spectacle de la nature : ainsi commence l'éveil des sentiments religieux que l'Éducation doit diriger et développer.

La *puissance* seule ne ferait naître que le sentiment de la *crainte;* la *sagesse* seule exciterait l'*admiration*, la *confiance;* la *bonté* seule inspirerait l'*amour*. Mais la puissance, unie à la sagesse, change la crainte en *respect*; la puissance, unie à la bonté, produit la *soumission volontaire et spontanée*, celle qui vient du cœur. La réunion de ces trois impressions produit au plus haut degré le *sentiment filial*, premier germe du sentiment religieux.

Nous éprouvons naturellement pour nos parents des sentiments de *respect*, de *confiance*, d'*amour*, trois éléments essentiels de la *piété filiale*, qui comprend tout ce qui est noble et pur dans la nature morale et religieuse de l'enfant : elle est le point central auquel se rattachent notre doctrine et l'ensemble de nos vues. La religion, préparée et fortifiée par ce premier mouvement du cœur, devient ensuite la source commune des plus grandes idées dont l'humanité soit susceptible, de la liberté morale, de l'abnégation de soi-même, du dévouement pour ses semblables, pour sa patrie, de l'héroïsme, des plus nobles sacrifices, de toutes les actions généreuses, de toutes les vertus. L'enfant s'élève par degrés de la piété filiale à la piété proprement dite. Il a devant les yeux un objet qu'il honore, qu'il révère, qui est sacré pour lui. Ce sentiment d'amour mêlé de respect, qui pénètre, anime, vivifie tous les autres sentiments, constitue l'un des caractères essentiels, l'une des conditions nécessaires de l'existence

religieuse. Sans lui, la religion manque par sa base : on peut en recevoir le nom et les formes ; mais sa notion la plus intime demeure toujours étrangère ; c'est lui qui est la source de la véritable piété.

Notre élève doit maintenant trouver en lui-même la première notion de la Divinité. Lorsqu'il est conduit dans la nature extérieure, il voit, distingue, nomme, calcule les formes différentes de plusieurs objets : il confond d'abord le *nom*, la *forme*, le *nombre ;* puis, il sépare ces notions dans les objets, dans la pierre, dans la plante, dans l'homme, dans chaque individu ; il fait des abstractions. Ici, la même gradation a lieu dans ses idées. Il a d'abord puisé dans la contemplation de sa mère et de la nature extérieure une idée vague et confuse de l'*infini*, composée de puissance, de sagesse, de bonté ; il est fortement touché par ces impressions. On lui nomme Dieu, dont la notion est préparée dans son esprit. Ce nom, destiné à fixer pour lui l'idée de l'infini qu'il n'avait d'abord que vaguement, devient la base et le centre de l'instruction religieuse.

L'enfant n'a pu commencer à calculer, que lorsqu'il est parvenu à séparer, par une abstraction, le *nombre* de l'objet qui en avait fait naître l'idée. Alors, l'élément absolu, l'*unité* lui est donnée pour le calcul. De même, ici, le premier élément invariable, la notion de la Providence, unité absolue, fondamentale de la religion ; l'idée et le nom de Dieu lui sont donnés : ils servent à exprimer d'une manière fixe et précise une notion jusqu'alors obscure et imparfaite. Ils lui ouvrent une nouvelle carrière pour le développement de ses facultés. La marche de notre Méthode est conforme à celle de la nature. C'est par

cette même gradation que l'homme a dû s'élever jusqu'à la connaissance de son Créateur.

Le *premier degré* de ce *développement religieux* est confié à la mère, qu'il importe avant tout de former elle-même, pour qu'elle puisse former son enfant. Il faut l'empêcher de corrompre l'éducation dans son principe, comme beaucoup de femmes le font souvent, par ignorance, en donnant de fausses idées. Cet objet se trouve en partie rempli par le *Manuel des Mères*, qui renferme les premières notions que la mère peut donner, la manière de les présenter, les éléments de la Méthode, tels qu'on doit les offrir peu à peu pour ouvrir en quelque sorte les portes de l'esprit et de l'âme, enfin, les premiers rudiments d'un cours complet d'instruction.

A mesure que la piété filiale acquiert une certaine consistance dans le cœur de l'enfant, il devient aussi plus propre à être pénétré des sentiments religieux. Les attributs de la Divinité se rattachent aux impressions qu'il éprouve, en voyant les actes de puissance, de sagesse, de bonté, qui caractérisent, à ses yeux, sa mère et ses parents. L'instituteur qui le reçoit des mains de sa mère (à l'âge de six ou sept ans) doit faire servir tout ce qui le frappe vivement, à fortifier en lui ces dispositions : il doit s'emparer de toutes les circonstances accidentelles, favorables à la direction qu'il veut lui donner. Il doit étudier son état habituel, son caractère, ses inclinations, ses passions naissantes, pour élever vers Dieu ses affections et ses pensées.

Dans les occasions difficiles et importantes, où l'âme est fortement émue, dans les grands chagrins causés par la perte d'un parent, d'un ami, d'un père,

l'enfant est plus susceptible d'être touché par vos discours, d'être porté vers le bien; de considérer, dans toutes les lois de la nature qui le frappent immédiatement, l'action toute-puissante d'une intelligence et d'une volonté supérieures, ou de la Divinité. Sous ce rapport, la Bible nous représente la marche que l'esprit humain a suivie dans son développement religieux. Dans la Bible, Dieu parle à l'homme; son langage peut fournir le modèle de celui que la mère et l'instituteur doivent tenir à l'enfant; ils doivent y puiser les idées et les leçons dont il convient de le pénétrer, et lui faire tout rapporter à une cause supérieure et divine. On voit dans la Bible tout ce qui a produit une forte impression extérieure sur l'humanité : le bonheur, le malheur, la destruction, la mort, le spectacle et la magnificence des pompes de la nature; l'homme a vu apparaître Dieu dans ces objets.

Souvent on emploie, pour l'*Instruction religieuse*, des entretiens familiers et touchants, qui ont lieu dans les promenades, aux bords du lac, au sein des montagnes. On saisit, comme les moments les plus favorables, un beau lever du soleil, une soirée calme et tranquille, une grande et belle scène de la nature, qui prêtent une nouvelle éloquence aux paroles destinées à pénétrer l'âme de l'existence de Dieu (1).

(1) Tous les bons esprits reconnaissent l'influence salutaire des sentiments religieux, inspirés de bonne heure et bien dirigés, sur tous les autres sentiments de l'homme, sur ses habitudes, ses relations et ses actions. Voici comme s'exprime, à ce sujet, Charles Pictet, dans la *Préface*, très-sage et bien raisonnée, qui précède sa traduction du Traité d'*Éducation pratique* de Miss *Maria Edgeworth*. — « La contemplation de la nature, lorsqu'elle se lie à « l'idée d'un Être Créateur et Conservateur, d'un être dont la

Ainsi, les promenades forment tour à tour, suivant la direction donnée aux entretiens et aux pensées, des naturalistes, des physiciens, des géomètres, des dessinateurs, des artistes, des géographes, des militaires, des hommes essentiellement observateurs et logiciens, et surtout des êtres moraux et religieux.

Tous ces développements graduels sont proportionnés à ceux de l'esprit et du cœur de l'enfant, à sa faculté de sentir, d'admirer, de goûter la nature, à l'étendue de ses rapports avec ses semblables. La vie intérieure, toujours abondamment nourrie par des expériences et des sentiments, sert de base à l'instruction : autrement, celle-ci ne serait qu'un vain bruit et un ouvrage sans fondement.

L'*Instruction religieuse* positive doit être l'énonciation des vérités que l'enfant sent confusément en lui-même, mais dont il n'a pas encore la conscience distincte et raisonnée. On commence par sonder les dispositions ou les facultés naturelles de chaque élève, sa capacité de concevoir, de connaître, d'admettre avec une intime conviction l'idée de l'infini, qui est une manifestation de la Providence, et qui conduit à

« bonté est sans bornes, dont la sagesse est infinie, et dont les des-
« seins échappent à la faiblesse humaine, élève l'âme, ennoblit les
« penchants du jeune homme qu'un père associe à ses spéculations
« sublimes et aux réflexions qu'elles font naître. Les mouvements
« de reconnaissance et d'amour épurent, dans une âme neuve, tous
« les autres sentiments, et donnent aux affections nobles plus d'éner-
« gie et de charme. L'humanité compatissante, les liens d'union
« dans les familles et les sociétés ont plus de force et d'attrait pour
« les hommes remplis de l'idée d'une souveraine intelligence qui
« veille sur nous, et qui nous prépare à un état plus parfait et plus
« heureux. En un mot, l'homme qui a une religion sage, une piété
« douce, est plus aimant, plus sensible et meilleur, dans toutes les
« relations de la vie. »

la connaissance de Dieu et à la *foi*. On donne maintenant, sous la forme d'enseignement, ce qui a été d'abord perçu par le sens intérieur. On a vu comment la nature se manifeste à nos sens par l'existence des différents êtres : on arrive à la manière dont Dieu se fait connaître à l'homme. La base de la conviction religieuse est ici la contemplation de l'ordre universel, considéré comme l'effet d'une puissance, d'une sagesse, d'une bonté infinies. On adore Dieu comme le *Créateur suprême de toutes choses*. Cette idée fournit une sorte d'expression abrégée de ses qualités.

L'enfant est frappé par l'ordre extérieur de la nature, par son ensemble et sa magnificence. Il conçoit la *toute-puissance* de Dieu, qui est, pour ainsi dire, sa *qualité physique* et visible, dont les effets tombent sous les sens. Il est pénétré de cette pensée, que Dieu sait, prévoit, aperçoit tout : *sa Providence universelle* est, pour ainsi dire, la *qualité intellectuelle* qui lui est propre. Enfin, la *justice*, la *sainteté*, la *bonté*, qui sont les *qualités morales* propres à Dieu, le font concevoir comme vengeur du mal et rémunérateur des bonnes actions. Toutes les idées raisonnables, qu'il est permis à l'homme de se former sur les attributs de la Divinité, paraissent renfermées dans ces trois rapports, et sont développées dans une sorte de *catéchisme* ou d'instruction religieuse spéciale. Les divisions indiquées ont pour objet de rendre l'instruction plus facile, de la proportionner au degré de capacité de l'enfant, de simplifier les idées et les rapports métaphysiques qu'on doit le mettre en état de saisir.

Dans un nouveau DEGRÉ, la connaissance de Dieu

est considérée relativement aux besoins de l'homme. Elle prend un nouveau fondement dans la nature, dans l'homme lui-même, envisagé comme un anneau de la grande chaîne des êtres. Le jeune homme, en se développant, acquiert à la fois le sentiment de sa force et de sa faiblesse, de sa dignité et de son impuissance; il sent le contraste et la disproportion qui existent entre ses facultés bornées et ses vastes désirs. Il n'est plus satisfait de la nature : elle ne suffit plus à ses conceptions, ni au besoin secret et impérieux dont il est tourmenté. Il étend ses désirs au delà de ce qu'elle lui présente et peut lui donner : il commence à sentir le joug d'une destinée supérieure à ses forces et à sa volonté.

La pensée de la mort, terme fatal où tout paraît s'anéantir, l'expérience et le sentiment de la vanité des choses humaines ramènent le jeune homme au besoin d'un Dieu, lui donnent un nouvel essor pour s'élancer au delà du monde extérieur qui semble s'écrouler sous lui. Son bonheur et son malheur lui paraissent alors l'effet de ses vertus ou de ses vices. Il connaît le péché, ou la désobéissance aux lois de la Divinité. Il en calcule les suites, pour les craindre, les prévenir, les éviter. Ces leçons ou plutôt ces expériences successives donnent la conscience des besoins et des rapports qui unissent l'homme à Dieu. La religion intérieure prend de nouvelles forces, en se fondant sur la croyance d'une existence supérieure réservée à l'homme, qui le conduit facilement au bien, par le sentiment de son intérêt personnel, de la dignité de sa nature et de son immortalité.

C'est après avoir exposé et fait apprécier les quali-

tés de Dieu, qu'on arrive à la religion de l'ÉVANGILE, à la révélation. On fait connaître et adorer Dieu, comme Père universel qui donne la vie et la force à l'espèce humaine et aux individus, comme Rédempteur qui rachète et pardonne les fautes, et qui permet à l'homme religieux et vertueux d'entrevoir et d'espérer un bonheur éternel.

Cette grande pensée d'un Être Suprême et d'une vie à venir,

> Qu'à nos faibles regards la mort semble voiler,
> Mais qu'un instinct secret semble nous révéler,

fournit à la morale un nouveau point d'appui, plus solide et plus sûr que celui qui repose seulement sur la conscience humaine. Tout, dans la marche de notre instruction, se fonde sur les besoins réels et intimes de l'homme. L'instituteur s'adresse toujours à la conscience de l'enfant et s'avance progressivement avec lui. Dans cette vue, il observe les principales époques du développement de l'élève et les moments extraordinaires de la vie, où la religion s'offre à lui comme une consolation nécessaire.

Le dogme consolateur d'une âme immortelle, qui n'était d'abord qu'une idée vague et indéterminée, devient une croyance positive rattachée à l'idée fondamentale, au sentiment primitif et profond de l'existence de Dieu. L'expérience même que nous avons de notre mortalité, une sorte d'horreur naturelle et involontaire que nous inspire le terme fatal assigné à notre existence, cette impression forte et terrible que produit sur l'homme la pensée de la mort, à laquelle il ne peut ni s'accoutumer ni croire entièrement, rendent le besoin d'une autre vie plus

puissant et plus impérieux. Les parents et les amis que nous avons perdus, nous semblent d'abord seulement absents : leurs images chéries nous apparaissent dans nos songes, comme pour nous annoncer leur retour. Puis, ne les voyant plus revenir, forcé de rentrer en lui-même, effrayé de son isolement, frappé de cette idée d'une séparation éternelle, l'homme se trouve abandonné dans l'univers. Tout ce qu'il aimait est renfermé sous la tombe ; la nature extérieure s'éteint et s'anéantit pour lui ; il cherche un soutien dans son âme et dans la Divinité. Il sent en lui-même un souffle divin qui doit se réunir à Dieu. Telle est la route par laquelle la *nature* nous conduit à la pensée de l'immortalité de l'âme. La marche de l'*instruction* et de la réflexion offre des degrés différents, et fournit de nouveaux motifs pour fortifier cette croyance. L'expérience de l'injustice des hommes, de la vertu malheureuse et persécutée sur la terre, du vice puissant et en apparence heureux, des grandes idées, qui honorent le plus l'humanité, méconnues et proscrites, forcent l'âme, la pensée, la conviction, par l'impulsion d'un sentiment inextinguible de justice inné dans le cœur humain, de recourir à la croyance d'un monde meilleur, d'une autre vie, dont nous trouvons le germe en nous-mêmes et la consolante certitude dans la religion. Ces fondements religieux ne peuvent être solidement affermis dans l'homme et inébranlables en lui qu'autant qu'il a reçu les impressions et les notions qui ont précédé, comme des préparations nécessaires et bienfaisantes (1). On fait lire des

(1) On aime à voir l'un des écrivains philosophes du dernier

extraits choisis de la Bible, rapportés aux différents buts successifs qu'on a indiqués. On peut envisager l'étude de la Bible sous *quatre rapports : historique,*

siècle, l'éloquent et vertueux THOMAS, reproduire, dans ses *Éloges du Dauphin et de Descartes*, ces vérités consolantes, qu'une fausse philosophie a cherché quelquefois à repousser par d'odieux sophismes, sans calculer les affreuses conséquences de la doctrine corruptrice dont elle répandait les germes. « La contemplation du premier « être, dit *Thomas*, élève et agrandit l'âme. Elle la soutient dans « des combats dont Dieu est le témoin. Elle lui défend de s'avilir « devant Dieu qui la voit. Ah ! si la vue d'un ami vertueux m'em- « pêche de faire le mal, que sera donc le prince qui marche en « présence de Dieu? celui qui médite l'éternelle justice, doit être « juste. Celui qui pense à la bonté infinie, deviendra bon. Sans cesse « il tend à se perfectionner lui-même et à s'approcher de l'être qu'il « contemple. Sainte et sublime idée de Dieu, remplis donc l'âme « des rois, ou de ceux qui doivent le devenir; et, pour le bonheur « de l'humanité, fais qu'ils soient religieux, afin qu'ils soient jus- « tes. » (Voyez l'*Éloge du Dauphin, terminé par un tableau touchant et sublime de l'homme vertueux dans les bras de la mort*)... « C'est la douce conscience de la vertu; c'est le sentiment secret de l'immortalité ; l'immortalité ! le plus saint des désirs, la plus précieuse des espérances, qui, pendant la vie, donne des transports à l'âme généreuse, et rassure à la mort l'âme juste. Eh ! que peut craindre l'homme de bien, quand il va se réunir à son Dieu ?... peut-on croire à un premier être, juste et bienfaisant, sans croire qu'il récompensera l'homme vertueux qui tâche de lui ressembler ? Cette espérance n'est-elle pas le soutien de l'homme dans le malheur, son appui dans sa faiblesse, son encouragement dans ses vertus? ah! sans doute il faut qu'il y ait un monde tout différent, où les inégalités cruelles de celui-ci soient réparées ; où l'homme juste soit remis à sa place ; où les oppresseurs cessent ; où les persécuteurs n'aient plus de pouvoir; où l'homme enfin soit l'égal de l'homme, sans pouvoir être tourmenté, ni avili. Il faut que celui qui a souffert, ou qui est mort pour la vertu, puisse dire à Dieu : Être juste et bon, je ne me repens pas d'avoir été vertueux. Comment donc peut-il y avoir des hommes qui renoncent volontairement à une si douce espérance ? Pour moi, si j'avais le malheur de douter de ce dogme, je chercherais bien plutôt à me faire illusion. Je me garderais bien d'ôter cette consolation aux faibles, ce frein aux hommes puissants, cette ressource d'un avenir à tous les malheureux. Je me garderais

qui intéresse et attache par la peinture des mœurs patriarcales, par des récits d'aventures touchantes; *moral*, qui pénètre le cœur; *poétique*, qui élève l'esprit et le remplit de grandes pensées; *dogmatique*, qui présente des sentences, des préceptes absolus, des lois positives, comme donnés par Dieu lui-même, et comme révélant des vérités éternelles. L'instituteur, toujours attentif à mettre ces vérités en rapport avec les impressions intérieures produites sur le cœur et sur la conscience de l'enfant par son expérience, doit faire comprendre les motifs des devoirs, l'utilité de ces lois que Dieu prescrit pour nous diriger, et qui sont destinées à nous préserver de notre propre faiblesse et à nous fournir des moyens de perfectionnement et de bonheur. (1)

Dans le premier *degré*, où l'enfant doit sentir seulement ce qu'il est lui-même, on s'arrête à la biographie de la Bible, qui fournit des sujets de sentiment plutôt que de raisonnement. Cette biographie, composée d'histoires particulières qui font connaître ce que les âmes tendres et pieuses ont éprouvé, sert à fortifier les dispositions religieuses qu'on a pris soin

bien de m'avilir à mes propres yeux; car, plus l'homme aura une grande idée de son être, plus il sera disposé à ne rien faire d'indigne de lui-même. » (*Notes sur l'Éloge de Descartes par* THOMAS).

(1) Pourquoi le père défend-il à son enfant de se servir d'un instrument qui peut lui nuire? Ce n'est point parce qu'il veut user de son autorité paternelle et de son droit d'ordonner; c'est parce que l'enfant, objet chéri de ses affections, pourrait se blesser, et qu'il veut prévenir les accidents auxquels il serait exposé. De semblables raisonnements, simples et à la portée de l'enfance, produisent une vive impression sur elle, et lui font sentir la légitimité, le prix et les avantages de l'obéissance due aux parents, aux instituteurs, et plus tard aux lois et aux magistrats. C'est toujours le même esprit de prévoyance et d'affection paternelle, qui doit inspirer les ordres et les défenses, et qui rend la soumission agréable et facile.

d'éveiller et d'entretenir. Puis, quand les rapports généraux de l'humanité et de la société peuvent être expliqués, on passe à l'histoire du peuple de Dieu, telle que la Bible nous la présente.

On étudie successivement l'histoire de l'ancien et celle du nouveau Testament. La première se rapporte à la connaissance des qualités de Dieu; les impressions produites par cette lecture disposent l'homme à honorer la Divinité. La seconde représente, dans Jésus-Christ, dans ses apôtres et dans l'Église universelle, un principe éternel de perfection qui se développe parmi les hommes, et qui fait ressortir la dignité de notre nature.

L'espèce humaine, considérée dans ses efforts pour se rapprocher de son divin auteur, dans son abaissement, dans ses vicissitudes et dans ses calamités, est semblable au vaste océan qui s'élève avec majesté, puis retombe dans les profonds abymes, et dont paraît se jouer la force inconnue qui soulève et agite ses flots, qui ébranle ses fondements, et qui le retient néanmoins, au milieu même de ses fureurs, dans les limites éternelles qu'elle lui a prescrites.

Les idées qu'on a imparfaitement présentées jusqu'ici, conduisent l'enfant dans le sanctuaire de la religion. Il devient membre de l'église universelle : cette pensée, qui l'élève et l'agrandit à ses propres yeux, communique à son âme une chaleur douce et pure, active et féconde. Il aime fortement le bon, le beau, le vrai; il emploie ses facultés d'une manière qui ennoblit et sanctifie son être.

La discipline religieuse de l'Institut, comme sa discipline morale, exerce une influence continue,

bienfaisante et insensible. Des prières communes, qui réunissent les enfants, le matin et le soir, donnent l'occasion et le besoin d'élever l'âme à Dieu, à des époques fixes de la journée. Des instructions familières et des exhortations touchantes rappellent sans cesse à l'enfant qu'il marche devant les yeux de Dieu : il se sent toujours en sa présence, et comme environné de ses regards; ce qui est le mobile et le but de l'*instruction religieuse*. Les jours de dimanche et de fêtes solennelles, les élèves sont conduits, suivant la religion de leurs parents, soit à une église catholique peu éloignée d'Yverdun, soit au temple protestant, pour assister à l'office divin, pour entendre prêcher les ministres du culte, et pour prendre part, avec les autres fidèles de la même communion, aux exercices de piété.

Cette réunion d'un grand nombre d'élèves, qui appartiennent à différentes communions religieuses, et qui vivent au sein de la même famille et sous les mêmes lois, les rend de bonne heure tolérants et indulgents, dans toutes leurs relations. Leur *tolérance* n'est point la tiédeur et l'indifférence pour toute espèce de culte, ni la disposition à traiter la religion, comme une chose de convention, purement extérieure, dont on peut changer à volonté, suivant les pays et les circonstances, ni une indulgence coupable pour les penchants vicieux et pour les mauvaises actions; mais elle se lie essentiellement à l'affection universelle qu'un homme doit à ses semblables, et qui est la source de toutes les vertus, à la *charité*, dont la religion chrétienne fait la base de sa doctrine. Cette affection universelle envers les hommes, qui n'exclut aucun individu,

aucun service, aucun bienfait, nous est représentée dans sa plus haute conception par ces paroles de saint Paul : « La CHARITÉ est patiente, elle est « douce; elle ne rivalise point, n'agit pas faus- « sement, ne s'enfle pas, n'est pas ambitieuse, ne « cherche pas son intérêt, ne s'irrite pas, ne pense « pas le mal, ne se réjouit pas à la vue du crime; « mais elle se plaît dans l'amour et la vérité : elle « supporte tout, croit tout, espère tout, endure « tout (1). » L'esprit de bienveillance, de fraternité, de charité, puisé dans les discours et dans les actions du sublime modèle que nous propose l'Évangile, et affermi par les deux grandes pensées, de l'*existence d'un Dieu*, témoin et juge de notre conduite, et d'une *vie à venir*, destinée à nous dédommager des sacrifices que nous aurons faits ici bas à la vertu, devient, chez les élèves de l'Institut, l'un des principaux résultats de leur *instruction morale* et *religieuse*.

DIXIÈME MOYEN SPÉCIAL.

ÉDUCATION CONTINUE ET SANS LACUNES, parfaitement *liée* dans tous ses éléments, et *harmonique* dans toutes ses parties.

Nous venons de parcourir, l'une après l'autre, les différentes branches d'enseignement qu'embrasse, dans sa *marche progressive*, le cours complet des études de l'Institut d'Yverdun. Si nous voulons les considérer, dans leur *continuité* et dans leur *ensemble*, nous reconnaîtrons qu'*elles s'enchaînent* les unes aux autres et se soutiennent mutuellement.

1. Le MANUEL DES MÈRES a posé les bases de l'*art*

(1) SAINT PAUL, *première épître aux Corinthiens*, chap. 13.

d'observer et de s'exprimer, et de toutes les connaissances que l'élève doit acquérir : il forme le premier anneau de notre chaîne scientifique.

2. Les ÉLÉMENTS DU LANGAGE, suite naturelle de l'instruction qui a précédé, fournissent l'instrument général de la pensée, que les *études des langues anciennes et des langues modernes* apprennent à modifier de mille manières.

3. La GÉOMÉTRIE ÉLÉMENTAIRE, qui dérive aussi des premières habitudes d'observation puisées dans le *Manuel des Mères,* sert de préparation pour le *dessin* et les *beaux arts,* pour le *calcul* et les *sciences mathématiques.*

4. Le DESSIN, qui est une sorte de continuation de l'*enseignement géométrique,* forme la position du corps et la tenue de la main pour les *exercices d'écriture ;* il rend les élèves capables de reproduire avec précision et fidélité tous les objets de la nature et de l'art, que leur fournissent les autres sciences, et dont ils veulent conserver la représentation.

5. Le CALCUL et l'ALGÈBRE procurent un nouvel instrument universel à l'intelligence et des ressources auxiliaires pour toutes les sciences et tous les arts.

6. La GÉOGRAPHIE, en s'élevant de la première intuition de la famille à l'observation de la société, et de la contemplation des campagnes, placées sous les yeux de l'enfant, à l'examen des différentes parties de la terre, l'habitue peu à peu à distinguer et à reconnaître les théâtres, soit des révolutions physiques et géologiques, soit des grands événements historiques, et les lieux consacrés par la présence et les actions des hommes célèbres : elle

prépare les élèves à l'étude de l'*histoire naturelle* et de l'*histoire civile*, aux *voyages*, à l'*art militaire*.

7. L'HISTOIRE CIVILE, considérée dans la suite des siècles et dans l'universalité des peuples, prête un nouvel intérêt aux deux études des *langues anciennes* et de la *géographie:* elle dispose les esprits à s'occuper de *législation*, de *jurisprudence* et d'*administration publique;* elle montre à la fois les révolutions de la nature et des sociétés, les progrès de la civilisation et de l'industrie; elle anime toutes les autres études, en offrant, dans chacune d'elles, la marche de l'esprit humain, plusieurs phénomènes variés à observer, quelques hommes supérieurs, dont le courage, les efforts, les succès excitent notre activité, soutiennent et fortifient notre faiblesse.

8. L'HISTOIRE NATURELLE, appuyée sur les principes du *Manuel des mères* et sur l'habitude de bien observer, secondée par toutes les études précédentes, fait parcourir à l'homme plusieurs mondes différents dans le globe qu'il habite; elle est une préparation nécessaire pour les différentes branches des *sciences naturelles* et des *sciences médicales;* elle devient une introduction aux éléments de la *physique* et de la *chimie*, en disposant l'esprit à connaître et à comprendre une partie des lois générales et particulières, auxquelles sont soumis les corps de la nature et les moindres molécules de la matière.

9. La PHYSIQUE, qui n'est que la continuation et le complément du cours d'*histoire naturelle*, rend nos élèves capables de s'occuper avec fruit des *sciences médicales*, et prépare quelques-uns d'entre eux pour la noble et honorable profession de médecin.

10. On peut en dire autant de la CHIMIE, qui rend

en même temps plus familières la marche et les formes de l'*analyse*, et qui fait trouver une foule de ressources, de procédés et d'applications pour l'*industrie* et pour les arts.

11. Nous avons puisé dans la *physique* les premières idées théoriques du son, de ses phénomènes, de ses lois, qui doivent servir d'introduction à la MUSIQUE. Le CHANT développe et perfectionne les organes de la voix, qui se prêtent plus facilement aux différentes modifications de la prononciation, nécessaires dans l'étude des langues : l'influence de l'*harmonie* rend plus délicat et plus sûr le sentiment du beau, ou le goût, qui sert ensuite à mieux apprécier et souvent à perfectionner les produits de l'industrie.

12. La GYMNASTIQUE, qui s'unit dans quelques parties, à la *dynamique* et à la *physique*, sous le rapport des lois du mouvement et de leur application, et à l'enseignement du *chant*, par le développement plus complet des poumons et des organes de la voix, augmente les forces et cultive tous les sens : elle rend l'individu qu'elle exerce capable de mieux percevoir les sensations produites par les objets, de mieux juger tous les corps de la nature, toutes les productions de l'art, et surtout de tirer un meilleur parti de lui-même et d'avoir plus de puissance d'action. Elle est une préparation positive pour les différentes *professions industrielles* et pour l'*art militaire*.

13. L'APPRENTISSAGE D'UN ART MÉCANIQUE OU D'UN MÉTIER, rendu plus facile par le concours des exercices et des études qui ont précédé, se lie essentiellement aux trois branches de l'Éducation. Il

donne plus de force et d'adresse au *corps*, plus d'activité à l'*intelligence*, plus de *moralité* à l'homme, par l'habitude, la pratique et l'amour du travail, par la conscience de ses propres forces, par la possession d'un moyen personnel d'existence et d'indépendance qu'il porte en tous lieux avec lui.

14. Les EXERCICES MILITAIRES, qui découlent de la *gymnastique*, et qui n'en sont, à quelques égards, qu'une branche particulière, sont mis en contact, non-seulement avec les exercices précédents, mais avec plusieurs autres parties de l'enseignement : avec les *mathématiques*, avec la *physique* qui recherche et détermine les lois du mouvement et de l'équilibre, avec la *musique* qui sert à régler la mesure de la marche. Les élèves saisissent les rapports de ces sciences entre elles : ils appliquent sur le terrain, et avec des hommes, les problèmes de *géométrie* qu'ils ont appris à résoudre sur le papier et avec des lignes. On étend de plus en plus la sphère de leurs idées : leurs connaissances, mises en harmonie, se prêtent des secours mutuels. On ne cherche pas à leur inspirer un goût exclusif pour l'état militaire, ni pour aucune profession spéciale; mais on fait passer en revue devant eux, dans le cours de leur instruction, les éléments de toutes les sciences et de tous les arts, afin qu'ils puissent en voir les points de contact, la connexion et l'ensemble, et qu'ils se trouvent tout préparés pour l'état qui leur offrira le plus d'attraits, s'ils ont la liberté de faire un choix, ou pour celui qu'ils pourront être dans la nécessité d'embrasser (1).

(1) Voyez le chapitre 1er *des Résultats. Aptitude générale donnée aux élèves pour tous les genres de connaissances.*

Sous le point de vue de leur *influence morale et sociale*, les *exercices militaires* habituent nos élèves à l'*ordre* et à la *discipline*, par des mouvements réguliers, communs à tous, exécutés dans un même temps, d'après un seul commandement.

15. L'INSTRUCTION RELIGIEUSE ET MORALE, qui enveloppe toutes les autres parties de l'Éducation, fait rapporter toutes les observations, toutes les connaissances acquises, toutes les actions au perfectionnement moral de l'homme, à la contemplation et à la pensée de la divinité, manifestée dans ses ouvrages. Elle fournit une direction et un but à toutes les études, à tous les travaux, à tous les emplois de la vie; elle puise les preuves des vérités dont elle pénètre les âmes, dans les développements successifs du mécanisme du langage observé chez les anciens et chez les modernes, dans les faits de l'histoire, dans les phénomènes que présentent la géographie et les sciences naturelles.

L'*histoire* fournit quelques exemples de vertu, quelques actions généreuses qu'on éprouve le désir d'imiter, des actions lâches et cruelles qui inspirent l'indignation, des leçons et des modèles dans tous les genres. La *géographie* ne fait pas connaître seulement les différentes parties de la terre, mais aussi les mœurs des nations qui les habitent : elle apprend à comparer et à distinguer les pays heureux et florissants, où sont des sociétés civilisées, qui jouissent des lumières de la religion et des bienfaits de l'instruction et des arts, et les vastes contrées, incultes et sauvages, que se disputent quelques hordes barbares. L'*histoire naturelle* donne lieu d'admirer la fécondité infinie de la nature, l'inépui-

sable bonté de la Providence et les ressources qu'elle met à la disposition de l'homme, pour améliorer sa propre condition et pour aider ses semblables. La *musique* agite fortement l'âme par des impressions douces et profondes, essentiellement morales, lorsqu'elles sont bien dirigées, qui excitent et développent la sensibilité. La *vie extérieure*, enfin, devient une source d'expériences et d'observations sur soi-même, sur le cœur humain, sur la société. L'instituteur s'étudie à tirer parti de ces divers objets.

C'est ainsi que toutes les branches de l'enseignement, non-seulement sont rendues familières par une *marche graduelle*, mais aussi sont *enchaînées* par d'intimes rapports, et se trouvent en contact les unes avec les autres.

La loi générale de l'*Enchaînement*, considérée tour à tour dans la théorie et dans la pratique de l'Éducation, dans ses vues d'ensemble et dans ses moindres détails, et la nécessité de lier entre eux tous les éléments, toutes les notions, tous les exercices par une chaîne étroite et indissoluble, en même temps qu'on les fait parcourir à l'enfant comme autant de degrés successifs et très-rapprochés d'une échelle par laquelle s'élève l'entendement, ont fait l'objet de notre *neuvième principe* (1), qui fournit ici, pour l'*Éducation pratique*, un *moyen* essentiel d'*exécution*. L'application exacte de ce moyen, dans toutes les circonstances de la vie, contribue à don-

(1) Voyez, ci-dessus, page 102, et suivantes, le *Neuvième Principe*. Voyez aussi les développements donnés au principe de la *Chaîne universelle* : TOUT SE TIENT DANS LE MONDE ; dans l'*Introduction* de l'*Essai sur l'emploi du temps* (seconde édition, page 31, et, *même ouvrage*, quatrième édition, 1835, *premier Appendice*, pages 354—360.

ner plus de justesse à l'esprit, plus de solidité aux connaissances, plus de force aux principes de morale et aux règles de conduite.

Dans toute espèce d'instruction, la Méthode s'occupe de *lier* toujours étroitement le *mot* à la *chose:* elle établit une connexion intime entre les idées et les signes, entre les objets et les expressions destinées à les représenter et à les reproduire, entre les faits et les notions auxquels ils doivent servir de points d'appui. Dans l'Éducation morale, elle lie toujours le précepte à l'exemple ou à l'action.

La liaison de toutes les branches de l'Éducation, toujours mises en rapport et en harmonie entre elles; la série continue des *exercices* particuliers qui s'enchaînent les uns aux autres dans les différents *degrés* dont se compose chaque partie d'enseignement, en sorte que l'Éducation et l'Instruction sont toujours complètes à chacun de leurs périodes; enfin, l'unité et la communauté des sciences, déduites d'un même principe, de l'intuition claire et distincte des objets, des faits et des notions qui en découlent, et qui sont données par l'*expérience* et le *sentiment*, nos premiers et nos véritables maîtres; la direction commune de ces sciences, rapportées à un même but, au perfectionnement de l'homme, à l'adoucissement et à l'amélioration de la condition humaine, constituent la base et l'essence du *moyen pratique* dont il est ici question.

Ainsi la méthode applique ce conseil de Rousseau, qui veut qu'on fasse toujours aller de front, dans l'Éducation, tous les développements qui doivent se correspondre : « Que l'ordre ne soit jamais interverti; que ce qui doit marcher ensemble ne soit

« point séparé; que l'homme, tout entier à tous les « moments de sa vie, ne soit pas à tel point par une « des facultés, et à tel autre point par les autres. »

L'ordre suivi pour l'Instruction, d'après la Méthode, rapproche dans cette vue les cours d'études, de manière que les leçons, qui ont entre elles le plus de rapports, parce qu'elles exposent les développements de sciences correspondantes, propres à s'éclairer mutuellement, sont données, les mêmes jours, à des heures différentes, et forment, pour ainsi dire, une exacte continuité des mêmes notions présentées aux enfants. Ceux-ci reposent leur esprit en changeant d'objet, et leur attention est à la fois moins pénible et plus soutenue, parce qu'elle s'applique à des objets toujours nouveaux, mais analogues à ceux dont ils viennent de s'occuper.

« Il faut, » (dit encore l'auteur d'*Émile*, en parlant de l'étude de la *physique;* et la même marche est suivie dans notre Institut pour tous les genres d'études), « que toutes les expériences des enfants « se lient l'une à l'autre par quelque sorte de déduc- « tion, afin qu'à l'aide de cette chaîne ils puissent les « placer par ordre dans leur esprit, et se les rappe- « ler au besoin; car il est bien difficile que des faits, « et même des raisonnements isolés tiennent long- « temps dans la mémoire, quand on manque de « prise pour les y ramener. »

Après avoir terminé une étude particulière, il convient de ne pas entrer dans une sphère nouvelle, soit dans un degré plus avancé de la même science, soit dans une autre branche d'enseignement, sans avoir employé quelque temps à parcourir la série et l'ensemble des notions qu'on vient de s'imprimer

dans l'esprit. Cette *revue des connaissances acquises*, dont on peut fixer les résultats dans un *Mémorial*, où l'on se rend compte à soi-même de ses progrès, sert à les mieux lier entre elles, à les cimenter et à les fortifier par leur rapprochement.

ONZIÈME MOYEN SPÉCIAL.

Éducation à la fois particulière et publique.

Nous avons consacré, comme *principe fondamental*, la nécessité de combiner ensemble l'*Éducation domestique* et l'*Éducation publique*, pour organiser une Éducation complète, propre à satisfaire à tous les besoins de l'enfant (1). Nous avons donné quelque développement sur la manière dont on applique cette vue de la Méthode, qui se reproduit, comme *moyen* essentiel d'*exécution*, dans toutes les relations entre les instituteurs et les élèves. La nature de leurs rapports n'est pas moins favorable au développement de l'esprit qu'à celui du cœur. D'un côté, ils vivent entre eux comme des frères tendrement unis : leur libre communication contribue à les perfectionner les uns par les autres. Sous le rapport de l'*Instruction*, beaucoup de difficultés sont aplanies. A la sortie de la classe, le maître, mêlé aux élèves, demande tour à tour à l'un d'eux en particulier : *Qu'as-tu saisi dans la leçon? dis-moi comment tu as compris ce que nous avons vu?* L'élève, par ses réponses, donne et prend lui-même une juste idée de sa valeur personnelle et de ses forces. Une confiance intime s'établit entre lui et les personnes qui

(1) Voyez le *Dixième Principe*, page 110.

sont chargées de l'instruire et de le diriger; loin que cette intimité diminue en rien le respect et les égards qu'il leur doit, elle fortifie sa disposition à les aimer et à les écouter. Quelquefois c'est le disciple qui fait une question au maître, qui le prie de lui éclaircir une notion obscure ou douteuse. Souvent le maître répond : *Je ne puis pas, dans ce moment, donner cette solution; je ne sais pas; je chercherai; je me suis peut-être trompé.* Ainsi l'enfant apprend, par la conduite et l'exemple du maître, à ne jamais trahir la vérité par un amour-propre mal entendu, à répondre avec candeur lorsqu'il est interrogé, à ne point rougir de paraître ignorer ce qu'il ignore en effet.

L'avantage d'une éducation solitaire, donnée loin du monde et au sein de la famille, consiste surtout à laisser à l'enfance le temps de mûrir. Ici, comme on ne presse jamais le développement des enfants, afin que la nature se développe lentement et librement d'elle-même, cet avantage est parfaitement conservé.

« Les écoles particulières sont d'autant meilleures, » dit M. Edgeworth, auteur de plusieurs ouvrages estimés sur l'Éducation (1), « que les élèves

(1) Les parents qui s'occupent de l'éducation de leurs enfants et les instituteurs pourront consulter avec fruit les *Essais sur l'éducation des diverses professions* par *Richard Lovell Edgeworth* (publiés à *Londres, en* 1809) dont *Charles Pictet* a donné de nombreux extraits dans les cahiers de la *Bibliothèque Britannique* (en 1810-1811 et 1812) Nous leur désignerons aussi l'excellent ouvrage sur l'*Éducation pratique*, de Miss *Maria Edgeworth*, traduit par M. *Charles Pictet*, dont la préface, que nous avons déjà citée, renferme plusieurs observations judicieuses sur les deux sortes d'*Éducation domestique et publique*, rapprochées et comparées. — « L'enceinte d'une famille n'offre point cette variété de caractères,

« y sont peu nombreux, parce qu'alors l'instituteur « porte aisément son attention sur chacun d'eux, « comme un bon père sur chacun de ses enfants,

« de ressources physiques et morales, qu'on trouve dans les nom- « breux rassemblements d'enfants, et qui est singulièrement utile « au développement de chacun d'entre eux. L'Éducation domestique « exclusive ne saurait être une préparation convenable au mouve- « ment de la société, ni même à celui des grandes écoles, où, dans « la plupart des cas, les jeunes gens doivent passer, en sortant de « la maison paternelle. Il est difficile de croire que des enfants, ainsi « élevés à l'ombre des foyers domestiques, eussent du caractère, et « que, quant à la connaissance des hommes et des affaires, ils ne « fussent pas longtemps en infériorité dans le monde. Il n'y a point, « en effet, de science moins susceptible d'être enseignée par théorie, « que celle du jeu des passions dans la société..... L'Éducation « particulière est, en général, une éducation molle, froide, uni- « forme, trop méthodique, trop raisonnée; elle voudrait faire des « *hommes parfaits*, et fait souvent des *hommes manqués*. Destinés, « comme nous le sommes, à une existence active; appelés à soutenir « une lutte constante contre les maux naturels, et contre ceux qui « résultent des institutions sociales, des vices et des passions des « hommes, nous ne saurions être formés trop tôt par des épreuves « analogues au rôle qui nous attend.... L'élève de l'école a bien « plus de chances pour conserver les principes qu'il a reçus, et pour « demeurer honnête, en débutant dans la société. Il n'entre point « dans un monde nouveau : il a joué un rôle actif parmi ses cama- « rades d'enfance : il a éprouvé les frottements de l'amour propre, « les chocs de l'intérêt, les effets de l'ambition....., les rivalités « de rang, les jalousies de gloire. Il a appris qu'on n'obtient des « autres, qu'en raison de ce qu'on met soi-même dans la commu- « nauté. Il n'espère point trop, et il n'a pas de mécomptes. Il ne se « rend pas raison de sa science; mais, il sait déjà beaucoup de cho- « ses que l'expérience seule peut enseigner..... Il voit les hommes, « tels qu'ils sont; son courage est exercé à la résistance; il soutient « mieux les revers. L'usage lui a donné la finesse défensive.... Son « caractère a une assiette plus forte; et tous les hasards, qu'il faut « courir dans un monde corrompu, sont moins grands pour lui. » — M. Pictet établit, par des raisons décisives, la supériorité des enfants formés par l'*Éducation publique* sur ceux qui n'ont reçu qu'une *Éducation domestique*; mais il ne se dissimule pas que celle-ci présente aussi des avantages, qui lui sont propres, et qu'il est possible de combiner habilement avec ceux qui appartienent à l'autre.

« dans une famille bien réglée. » Ici, quoique l'Institut se compose d'un assez grand nombre d'élèves, les différentes sections, dans lesquelles ils sont répartis, forment autant de petites écoles particulières, où chaque enfant est l'objet d'une surveillance spéciale et vraiment paternelle, en même temps qu'il participe, dans les classes, à l'instruction publique et commune. Ces petites écoles ou sections, dont chacune est confiée à un jeune précepteur, deviennent pour chaque élève une image véritable de sa propre famille. C'est dans la famille seule, ou dans une pareille institution qui en est la représentation pure et fidèle, qu'on peut puiser, avec l'amour de la vie paisible et domestique, les vertus qui lui sont propres, et « dont il faut, suivant Rousseau, avoir « senti les douceurs dès l'enfance pour être capable « de les goûter toute sa vie. L'amour qu'on a pour « ses proches est le principe de celui qu'on doit à « l'État; c'est par la petite patrie, qui est la famille, « que le cœur s'attache à la grande; c'est le bon fils, « le bon mari, le bon père (le bon ami), qui font « le bon citoyen. »

Le double but que doit se proposer l'Éducation, de rendre un jeune homme bon, aimant et sensible, et de former en lui le caractère et la puissance de la volonté, se trouve atteint complétement par le concours des deux éducations domestique et publique. La première emploie, dans l'Institut, l'influence et le pouvoir du sentiment pour développer les vertus domestiques et les affections de famille, germes des vertus publiques et de l'amour de la patrie. L'existence privée des élèves devient ainsi une préparation salutaire à l'*ordre social*, compris dans son véritable sens,

qui n'est que la « réunion de toutes les forces parti-« culières, produite par la réunion de tous les sen-« timents et de toutes les volontés (1), » et qui, dans sa vue la plus noble et la plus élevée, doit être, suivant l'expression d'une femme justement célèbre (2), « non l'aride combinaison du calcul et de la force, « mais un heureux ensemble d'institutions qui exci-« tent les facultés, développent l'âme et donnent à « l'homme pour but le perfectionnement de lui-même « et de ses semblables. » Aucun élève n'est étranger à ses camarades; des liaisons étroites s'établissent entre ceux que rapproche la conformité de leurs penchants : on voit se former, plus que dans aucune autre maison d'éducation, plusieurs de ces amitiés de colléges, si pures, si tendres, si durables, dont le temps n'affaiblit point la force, parce qu'elles ont pour base l'union intime des cœurs et la parfaite sympathie des caractères. On fait servir ces amitiés mutuelles à développer et à perfectionner les enfants, en dirigeant habilement leur innocent désir de mériter l'estime de ceux qu'ils aiment le plus. On leur fait conserver des relations de correspondance avec leurs jeunes amis, qui ont quitté l'Institut pour retourner dans leurs familles ou pour entrer dans d'autres maisons d'éducation. On a surtout soin de réveiller et de nourrir en eux le souvenir et l'amour de leurs parents, de veiller à ce qu'ils leur écrivent régulièrement, d'exciter leur activité dans leurs études par l'espoir de leur être utile un jour et de leur rendre les bienfaits qu'ils en ont reçus.

« Nul ne devient sensible, dit Rousseau, que

(1) Gravina, cité par Montesquieu, *Esprit des lois*, liv. 1er, chap 5.
(2) Madame de Stael : *Corinne, ou l'Italie*, tome II.

« quand son imagination s'anime et commence à le « transporter hors de lui. Pour exciter et nourrir « cette sensibilité naissante, pour la guider ou la sui- « vre dans sa pente naturelle, qu'avons-nous à faire, « si ce n'est d'offrir au jeune homme des objets sur « lesquels puisse agir la force expansive de son cœur, « qui le dilatent, qui l'étendent sur les autres êtres, « qui le fassent partout retrouver hors de lui ; « d'écarter avec soin ceux qui le resserrent, le con- « centrent, et tendent le ressort du moi humain ? » L'existence de l'Institut est une continuelle application de ce moyen essentiel du développement de l'enfance.

Quant à l'*Éducation publique,* nous avons déjà fait remarquer (dans le *Septième chapitre des caractères: Discipline et vie intérieure de l'Institut*, voyez *ci-dessus,* page 156,) l'influence des leçons que les enfants se donnent entre eux dans leurs récréations, et qui sont généralement plus utiles pour la formation de leur caractère, et même de leur intelligence, que celles qu'ils reçoivent de leurs professeurs. Elles apprennent à chaque élève à tirer parti des autres et à vivre avec eux, à s'accommoder à leur caractère, ou à les faire plier au sien. C'est une nouvelle préparation à l'état d'homme et à la vie sociale.

Les instituteurs, pénétrés de la vérité du *principe* et de la bonté du *moyen,* que nous venons d'exposer, doivent avoir eux-mêmes et inspirer sans cesse l'*esprit de famille,* ou les affections douces et tendres de la vie domestique, et l'*esprit de société ;* ou les sentiments et les pensées qui associent chaque individu aux intérêts généraux de l'humanité (1).

(1) On retrouve ici une nouvelle application d'un des *Caractères*

DOUZIÈME ET DERNIER MOYEN SPÉCIAL.

ÉDUCATION PRATIQUE.

Ce point de vue de la Méthode, traité à fond dans la première partie de cet ouvrage, comme formant l'un de ses *principes* fondamentaux (1), doit fixer de nouveau l'attention dans l'examen des *moyens d'exécution*, puisqu'il offre lui-même un *moyen* essentiel et universel de l'Éducation. La vie entière de l'enfant devient une école de *santé*, de *science*, de *vertu*: les divers emplois du temps, les exemples, les actions, les discours de ceux qui environnent les élèves, sont constamment dirigés vers le grand et unique *but* de former en eux des hommes doués de tous les avantages que leur a destinés la nature, entièrement sains de *corps*, de *cœur* et d'*esprit*, complétement développés sous ces trois rapports, parfaitement capables de remplir leurs rôles dans la société. Ils doivent trouver et appliquer ce qu'ils ont besoin d'apprendre; pratiquer plutôt que retenir; savoir exécuter ce qu'ils devront un jour faire eux-mêmes ou commander à d'autres. La véritable Éducation consiste en *faits*, non en *paroles*. « Les Lacédémoniens, dit « MONTAIGNE, voulaient instruire leurs enfants, non « par ouï-dire, mais par l'essai de l'action, en les « formant et moulant vivement, non-seulement

distinctifs de la Méthode, qui consiste à reproduire, dans tous ses procédés, un *esprit de détail* et un *esprit d'ensemble*. (Voyez, ci-dessus, page 145 et suiv.)

(1) Voyez, ci-dessus, page 121 et suivantes, le *Douzième principe*; voyez aussi l'excellent ouvrage de *Miss Maria* EDGEWORTH, sur l'*Éducation pratique*, traduit par M. *Charles* PICTET, et depuis, avec d'utiles modifications, par mesdames SWANTON-BELLOC et *Adélaïde* MONTGOLFIER.

« de préceptes et de paroles, mais principalement « d'exemples et d'œuvres; afin que ce ne fût pas une « science en leur âme, mais son habitude et sa com- « plexion. A ce sujet, on interrogeait Agésilas sur ce « qu'il était d'avis que les enfants apprissent : *Ce « qu'ils doivent faire étant hommes,* répondit-il (1). » Dans notre Institut, l'Éducation est l'apprentissage de la vie; elle n'est pas une *continuelle exercitation de la langue,* comme le reproche Montaigne aux colléges de son temps, mais une *continuelle exercitation de l'âme;* les maximes sont tirées des faits.

Sous le *rapport physique,* tous les exercices ont pour objet de former les sens, les organes, les facultés. Une gymnastique, infiniment variée dans ses applications, est introduite dans les jeux et dans presque toutes les branches d'étude, où la bonne position du corps devient toujours l'objet d'une attention particulière, spécialement dans les exercices d'écriture, de lecture, de géométrie et de dessin, de calcul, de géographie, de chant, et dans les exercices militaires. Cette gymnastique développe chez tous les élèves la vigueur et la souplesse des membres, l'adresse et l'aisance dans les mouvements, les organes de la voix, la force des poumons et de la poitrine; elle favorise l'action dans tous les sens, la circulation du sang et des humeurs, le jeu des muscles et de toute la machine humaine, l'équilibre de toutes les parties de l'organisation; elle prévient les dangers de l'oisiveté, les ravages prématurés des passions; elle procure et conserve une santé forte et robuste. La nourriture bonne, saine et abondante, la sage distribution des

(1) *Essais de* Montaigne, livre 1er, chap. 24.

heures données aux repas, aux exercices, aux promenades, au sommeil, dont la proportion varie, suivant l'âge et le tempérament des enfants, comme dans une famille bien ordonnée, font de la *vie journalière* un véritable *cours d'hygiène pratique*.

Sous le *rapport moral*, l'influence des bons exemples, qui frappent les yeux et se gravent dans la mémoire des élèves, en attendant qu'ils puissent entrer dans leurs cœurs, est le premier moyen qu'on emploie pour les conduire à la vertu. Leurs relations avec toutes les personnes placées dans leur sphère ne leur offrent que des sentiments purs, des habitudes louables, une bienveillance mutuelle, la pratique de la bienfaisance, l'amour et le respect de la vérité. « L'exercice des vertus sociales, dit l'auteur d'*Émile*, « porte au fond des cœurs l'amour de l'humanité; c'est « en faisant le bien qu'on devient bon, je ne connais « point de pratique plus sûre. » Les examens, qui ont lieu, à la fin de chaque semaine, et qui habituent les élèves à des retours fréquents et salutaires sur eux-mêmes, leur apprennent à ne juger des progrès qu'ils ont faits que par le témoignage de leur propre vie. « Voici mes leçons, dit MONTAIGNE (1) : « celui-là y a mieux profité, qui les fait, que qui les « sait. Si vous voyez mon disciple, vous l'entendez; « si vous l'entendez, vous le voyez. (*Tel il parle*, « *tel il agit, tel il est*). C'est plutôt par leurs actions « et par leurs mœurs que par leur savoir, que les « disciples de Socrate se vouaient à la philosophie, « cette souveraine directrice de l'art de bien vivre.... « Mon élève ne dira pas tant sa leçon qu'il la fera :

(1) *Essais de* MONTAIGNE, livre 1er, chap. 25.

« il la répètera en ses actions. On verra s'il y a de la « *prudence* dans ses entreprises, de la *bonté*, de la « *justice* dans ses relations; s'il y a du *jugement* et « de la *grâce* dans ses discours; de la *vigueur* dans « ses maladies; de la *tempérance* dans ses plaisirs; « de l'*ordre* dans son économie . . . . Le vrai miroir « de notre âme est le cours de notre vie . . . . . Nos « latineurs de collége n'apprennent qu'à parler (non « à se conduire) : notre monde actuel n'est que babil « (et ressemble à la tour de Babel, où la confusion « des langues ne permettait point aux hommes de se « comprendre) . . . . . J'appelle sciences de collége « toutes celles qui sont hors de la discipline de « l'homme et de la vie, c'est-à-dire, hors de la « *morale*, qui consiste en la *faculté d'agir, de raisonner et de juger sainement* : doctrine pour laquelle toutes les autres sont forgées. » La *morale pratique* devient, dans les vues de notre Méthode, le point central et le but commun de toutes les autres sciences (1). La *discipline* de l'Institut (2), créée, pour ainsi dire, par les enfants eux-mêmes, et qui devient le produit de leurs besoins journaliers, de leur développement, de l'instruction qu'ils reçoivent et de tous les rapports de leur existence, *enveloppe toutes les passions et toutes les actions*, suivant les expressions qu'emploie Montesquieu, en parlant de la religion chrétienne, et ne tient pas seulement les élèves attachés par quelques chaînes, mais par une quantité innombrable de fils. Nous avons dit

(1) Voyez, ci-dessus, page 67, et suiv., le *Second Principe : Éducation essentiellement morale* et *logique* ou *rationnelle*.

(2) Voyez, ci-dessus, page 156 et suiv., le *Septième Caractère distinctif : Discipline tirée du fonds des choses*, etc.

que l'émulation ordinaire est ici considérée comme un moyen dangereux et corrupteur. Aussi n'emploie-t-on ni les compositions rivales et les concours, ni les distributions de prix. L'estime et le contentement de soi-même, l'approbation et la tendresse de ses parents et de ses maîtres, l'estime et l'affection de ses camarades, l'amour du travail et les plaisirs purs qu'il fait goûter, sont les mobiles, les encouragements, les récompenses. On aime et on estime plus l'enfant, chez lequel on remarque un bon cœur et un heureux caractère, que celui qui se distingue seulement par les plus rares dispositions de l'esprit. La sagesse et l'application, la douceur et la bonne conduite obtiennent plus de considération et d'éloges que les talents. Chaque élève apprend à n'estimer sa vie et celle des autres que par son emploi, par les résultats qu'elle donne, par le sentiment d'un continuel progrès et d'un véritable perfectionnement. Son existence s'agrandit à ses yeux, par cette direction qui lui est donnée, et qui a toujours pour but le BONHEUR, *dans le sens le plus élevé de ce mot, en le faisant consister dans tout ce qui anoblit l'âme, excite la pensée et vivifie le talent* (1).

Quant à la *culture intellectuelle*, tout devient la matière d'une leçon. La curiosité, naturelle aux enfants, fournit à l'instituteur un mobile salutaire, qu'il s'attache à mettre en action et à bien diriger : il réussit à leur faire inventer et appliquer tout ce qu'ils doivent apprendre. Tous les amusements sont rendus utiles et instructifs ; toutes les leçons prennent les formes aimables et attrayantes, vivantes et

(1) Madame DE STAEL, *née* NECKER.

animées, des amusements. L'instruction donnée dans l'Institut est toute pratique, suivant le conseil de BACON; elle est d'autant plus solide, qu'elle est toute en expériences; elle ne saurait être utile qu'autant qu'elle nous devient propre, et qu'elle n'est pas une *acquisition*, mais, comme le veut MONTAIGNE, une *possession naturelle*. — *On ne sait*, dit MONTESQUIEU, *que ce que l'on pratique*. — *Il faut*, selon ROUSSEAU, *parler autant qu'on le peut, par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire*. Les principes, établis par ces philosophes, sont ici mis en action dans toutes les parties de l'éducation. L'*expérience* et le *sentiment*, ces premiers maîtres de l'homme, sont toujours appelés au secours de l'instituteur, ou plutôt servent de base à toutes les instructions, qui ne sont que des exercices. (1)

NOTICE sur la marche de l'*Éducation pratique* dans l'ancien Institut de VICTORIN DE FELTRE, à Mantoue, et dans l'Institut actuel de FELLENBERG, à Hofwyl, considérés dans leurs rapports avec l'Institut de PESTALOZZI.

Nous croyons devoir placer ici, pour compléter l'exposé de nos vues sur l'*Éducation pratique*, les esquisses de deux Établissements d'éducation, déjà cités dans le cours de cet ouvrage, dont l'un, formé par *Victorin de Feltre*, à Mantoue, dans le quinzième siècle, pourrait, de nos jours, être encore proposé comme modèle; dont l'autre, l'*Institut des enfants des classes pauvres*, organisé depuis quelques années à Hofwyl par M. *Fellenberg*, nous offre, quant à la *discipline* et à la *vie morale*, une parfaite

(1) Voyez, ci-dessus, page 239 et suiv., le *troisième moyen d'exécution : Tout est fondé sur l'action.*

analogie avec la conduite tenue à l'égard des élèves, dans l'Institut d'Yverdun.

La maison d'éducation de Mantoue, connue sous le nom de *Maison joyeuse* (1), qui exprime fidèlement ce que doit être une institution consacrée à la culture de l'enfance, eut pour fondateur et pour chef VICTORIN DE FELTRE, l'un des littérateurs italiens les plus distingués du quinzième siècle, qui avait suivi, à Padoue, les leçons du célèbre Jean de

(1) On peut voir, ci-dessus (page 9 et suivantes), le rapprochement établi entre la *Maison joyeuse*, organisée par VICTORIN DE FELTRE à Mantoue, et l'*Institut d'Yverdun*. L'auteur de la vie de VICTORIN nous apprend que le théâtre habituel des exercices et des récréations de ses élèves, et de leurs entretiens familiers avec lui, était une vaste et riante prairie, située au bord du lac, loin du bruit de la ville, et plantée d'arbres qui offraient d'agréables promenades et des ombrages délicieux. Un même site et un semblable paysage, également consacrés aux plaisirs et aux exercices de l'enfance, servent à rendre la ressemblance plus parfaite entre les deux Instituts de Suisse et d'Italie.

Les passages, dont j'ai composé l'esquisse de l'institution de Mantoue, sont extraits de la *vie de Victorin de Feltre*, par le chevalier *Charles de Rosmini* (1 vol. in-8°. Bassano, 1801). Je dois la connaissance de cet intéressant ouvrage à M. le comte MURARI DE LA CORTE, préfet de l'Académie virgilienne de Mantoue, littérateur et poëte distingué, condamné à une entière cécité dès sa première jeunesse, et livré tout entier, depuis cette époque, à l'étude des lettres et au culte des muses, qui ont fait briller pour lui une douce et bienfaisante lumière au milieu des éternelles ténèbres dont il était environné. M. FERDINAND NEGRI, bibliothécaire adjoint à Mantoue, littérateur aimable, obligeant et instruit, a bien voulu faire, pour mon usage, une *Notice* analytique de tout ce qui concernait l'Institut d'Éducation de *Victorin*. Enfin, je dois à M. BENOIT DELBENE, membre de l'Institut d'Italie, homme également recommandable par ses connaissances littéraires, par les ouvrages utiles qu'il a publiés, et par ses qualités morales, quelques détails relatifs à la même institution, et plusieurs observations judicieuses sur l'ensemble de mon travail, que je me suis empressé de mettre à profit, et pour lesquelles j'aime à lui offrir ici un témoignage public de ma reconnaissance.

Ravenne, disciple favori de Pétrarque; en sorte qu'on peut attribuer, en grande partie, à cet immortel restaurateur des bonnes études le plan d'éducation perfectionnée qu'adopta Victorin. Celui-ci fut invité, dans les termes les plus honorables, par le Duc Jean François Gonzague, prince noble et généreux, protecteur éclairé des sciences et des arts (1), à se rendre à Mantoue, pour y diriger l'éducation de ses fils et d'un certain nombre de jeunes gens des premières familles. Cette circonstance lui fournit les moyens de mettre à exécution le plan qu'il avait formé d'une *académie physico-littéraire-morale* : car, il voulait toujours associer, dans l'éducation, les trois sortes de culture du *corps*, de l'*esprit* et du *cœur*.

Dans la vue de procurer à ses disciples une bonne

(1) Le Duc Jean François Gonzague mérite d'être cité comme un prince ami des sciences, et comme un père tendre, prévoyant et éclairé. Il aimait surtout l'histoire : son héros favori, parmi les hommes illustres de l'antiquité, était *Camille* qui lui paraissait réunir la noblesse des sentiments, la justice et l'intégrité au courage et aux talents militaires, toujours employés à la défense de sa patrie. Lorsque Gonzague eut des fils, il sentit l'impérieux besoin de leur faire donner une bonne éducation, pour assurer à la fois leur bonheur et leur avenir et la félicité de ses sujets. Il écrivit dans les principales villes d'Italie pour trouver un précepteur capable de remplir ses vues. A peine lui eut-on désigné *Victorin*, dont il était digne d'apprécier le rare mérite, qu'il employa, pour le fixer auprès de lui, les invitations les plus pressantes, les offres les plus généreuses, et surtout la promesse de lui laisser une entière indépendance dans la direction de ses élèves. L'historien de la *vie de Victorin* nous fait connaître et admirer la sagesse avec laquelle Gonzague remet tous ses droits de père au gouverneur de ses fils, et la fermeté de caractère qu'il oppose aux suggestions des courtisans corrompus, qui auraient voulu éloigner des jeunes princes un homme austère et vertueux, ennemi du luxe, de la mollesse, des abus et des vices, dont il calculait les suites funestes.

constitution physique et une santé forte et robuste, il sentait la nécessité de les tenir continuellement en exercice : la natation, l'équitation, le tir de l'arc, la lutte, l'escrime, la balle, la course, le mouvement, la chasse et la pêche étaient leurs passe-temps. Il les partageait souvent en deux bandes, pour les exercer par des combats simulés : il encourageait par ses éloges ceux qui se montraient les plus vifs et les plus ardents, parce qu'il disait que la même ardeur, le même principe de vie et d'action les animeraient dans l'étude des sciences et dans la pratique des vertus. Il voulait que ces jeux, propres à exercer et à fortifier, eussent lieu en plein air et dans toutes les saisons, pour habituer les enfants à supporter également le froid et la chaleur. Il ne leur faisait prendre qu'une nourriture simple et saine, et un peu de vin, toujours mêlé avec de l'eau. Il ne leur permettait point de rester trop longtemps au lit, ni de s'approcher du feu, pendant l'hiver, parce qu'il avait en horreur la mollesse, la paresse et l'inertie qui résultent de ces mauvaises habitudes. Il les empêchait d'être vêtus trop chaudement, même en hiver, afin qu'ils fussent plus agiles dans leurs mouvements et moins sujets aux maladies. Il leur recommandait en même temps de se tenir avec une extrême propreté, d'avoir de la décence et de la grâce dans le maintien et dans les manières, de veiller à ce que leur extérieur fut toujours la représentation fidèle d'un âme pure et bien réglée.

Quant à la *culture de l'esprit*, il aimait à présenter aux enfants, dès l'âge le plus tendre, les premiers éléments des connaissances, pour sonder leurs dispositions. Ses élèves apprenaient à connaître les lettres

et à les combiner entre elles, au moyen de tablettes, dans le genre de celles recommandées autrefois par *Quintilien*, et de nos jours, par *Locke* et par *Rollin*. Il les disposait à aimer l'étude, en employant la douceur et l'aiguillon de la louange. Il n'imposait d'autre châtiment au disciple négligent, que l'obligation d'étudier, pendant les heures où ses camarades s'amusaient. Pénétré de la nécessité de consulter la nature pour le choix de la profession qu'on fait embrasser aux jeunes gens, afin de prévenir les *destinations manquées*, si funestes aux individus et à la société, il observait avec soin les inclinations de ses élèves pour les seconder, et faisait appliquer chacun d'eux à celles des connaissances, vers lesquelles il était plus fortement poussé par son instinct. Il renvoyait chez leurs parents, avec le conseil de leur donner une autre direction, ceux qu'il ne jugeait point propres à l'étude des sciences. Il estimait et louait, dans ses disciples, la curiosité et l'esprit d'observation et de recherche, comme un signe certain de capacité pour l'étude. Il amait mieux remarquer, dans leurs compositions, un style trop abondant et fleuri, qu'un style sec, aride, décharné, parce que le premier défaut lui paraissait devoir se corriger plus facilement avec l'âge. Il recommandait de former, par de fréquents exercices, la *mémoire raisonnée*, qui fait usage du jugement pour retenir les idées saisies par l'intelligence, plutôt que la *mémoire* purement *mécanique*, qui ne retient que des mots.

Voulant proportionner ses moyens d'instruction au grand nombre de jeunes gens qui accouraient auprès de lui de tous les points de l'Italie, de la

France, de l'Allemagne et même de la Grèce, il établit une seconde école publique, pour laquelle il fit venir d'habiles professeurs de toute espèce d'art et de science. Comme il manquait des chaires de physique, de jurisprudence et de droit canon, il envoyait dans les universités voisines ceux de ses élèves qui désiraient apprendre l'une de ces sciences, et les y maintenait à ses frais, s'ils étaient pauvres. Il avait auprès de lui plusieurs écrivains grecs, employés à copier des manuscrits, dont il s'était formé une assez belle collection. Il enseignait lui-même les mathématiques, l'astronomie, la logique, la rhétorique et la morale.

Relativement à l'*éducation du cœur*, il n'admettait dans son institution que des jeunes gens, choisis avec soin, de mœurs pures et irréprochables : il rejetait impitoyablement les enfants vicieux et opiniâtres, qui auraient pu corrompre leurs camarades. Il apportait la même attention et la même sévérité dans le choix des maîtres et de toutes les personnes qui fréquentaient ses gymnases. Afin de ne point éveiller ni alimenter les passions, il voulait de la sobriété dans les repas, de la modération dans le sommeil, de la contiuuité dans les exercices : les occupations de ses disciples étaient très-variées, mais se succédaient sans interruption. Il les tenait toujours en action et dirigeait leur activité vers un but salutaire, dans les jeux comme dans les études. Il ne leur permettait point d'avoir entre eux des entretiens secrets, ni de lire des livres propres à donner une direction dangereuse à l'imagination, aux premières inclinations de l'enfance et aux passions de la jeunesse. Il les habituait à se traiter mutuellement

comme frères, à fuir l'amour des plaisirs, la mollesse, la volupté, l'oisiveté, germes de tous les vices, qui ne tardent pas à rendre l'homme le plus instruit un véritable fléau pour la société. Il avait prescrit pour chaque jour des exercices de religion, et il voulait que ses élèves donnassent des exemples d'une véritable piété à leurs concitoyens. Il voulait aussi qu'ils fussent respectueux envers les personnes plus âgées, polis et honnêtes avec tout le monde, reconnaissants envers ceux qui les avaient obligés.

Victorin traitait ses élèves avec une extrême douceur. Mais, s'il avait à punir quelque faute, qui fût l'effet d'un mauvais caractère, il se montrait inexorable. Il adaptait les reproches et les punitions au caractère et à l'humeur des enfants : il n'employait envers eux les châtiments graves que dans les cas très-rares, pour lesquels il les jugeait indispensables. Dans les remontrances qu'il leur adressait, il ne montrait jamais de colère, et ne punissait point, dans l'instant même où la faute venait d'être commise, afin de ne punir que de sang-froid, avec une justice impartiale. Il faisait usage de punitions propres à produire une forte impression sur les élèves par leur publicité; mais il pardonnait toujours les fautes dont on lui faisait un aveu sincère. Il parvint ainsi à bannir entièrement de sa jeune famille le vice odieux du mensonge. Il s'attacha surtout à faire exactement observer la décence dans les discours et dans les manières, à maintenir dans les cœurs le respect de la religion et de la vertu. Victorin, en fortifiant ses sages préceptes par son exemple, forma, dans un siècle peu éclairé, une institution que les siècles suivants ont dû envier, et que le nôtre se félicite de

voir renaître dans les deux utiles établissements d'*Yverdun* et d'*Hofwyll*.

Nous emprunterons maintenant, pour donner une idée de ce dernier Institut, seulement dans ses rapports et dans ses points de ressemblance avec celui de Pestalozzi, plusieurs passages d'une lettre de M. Ch. Pictet, qui en renferme une fidèle peinture (1) :

« Lorsqu'un enfant arrive dans l'école, le médecin de l'établissement (qui est en même temps professeur de chimie de l'Institut d'agriculture) l'examine avec soin, et observe ensuite journellement l'effet que produisent sur lui le régime et le genre de vie auquel on le soumet. Il tient registre de tout ce qui concerne l'état physique des enfants, soit en santé, soit en maladie, et il paraît probable qu'après une expérience suffisante, on pourra tirer, des faits, de très-utiles inductions pour le meilleur régime matériel des écoles de charité (et d'industrie).

« L'instituteur Vehrli tient un journal de tout ce qui regarde chacun des enfants depuis le moment de son admission. Ses dispositions naturelles, son caractère, ses progrès religieux, moraux et intellectuels, son application au travail, tout ce qui peut intéresser son bonheur à venir y trouve sa place. Le soin de développer la gaîté des élèves, de les maintenir sereins, alertes et actifs, est considéré comme très-important. Ils sont constamment caressés et prévenus; tout les invite à la confiance.

(1) Voyez le cahier de la *Bibliothèque Britannique* du mois de *février* 1812, et les autres extraits de la même lettre de M. Pictet, déjà cités dans la *Notice des cours d'études*, à l'article de l'*Instruction morale et religieuse*, ci-dessus.

VEHRLI ne leur parle qu'en souriant. Il travaille avec eux, il lit, il cause, il chante avec eux; il leur conte des histoires, et ne les quitte dans aucun moment. Le travail et l'ordre, la douceur, une marche sage, égale et persévérante triomphent de tous les obstacles moraux, de toutes les habitudes perverses. Ces enfants vagabonds, mendiants, ou ramassés çà et là dans la plus profonde misère, mais accueillis et soignés avec une bonté affectueuse, instruits dans la pratique de leurs devoirs envers Dieu et envers leurs semblables, soumis à un travail continu, à une règle constante, et ne perdant pas une minute pour l'instruction, même dans leurs jeux, n'ont jamais besoin d'un seul châtiment pour être amenés à une conduite régulière. Un gagne-pain assuré, dans une carrière où ils pourront mener une vie heureuse, est le legs que FELLENBERG prépare à ces enfants qu'il a adoptés..... Dans un tel plan, tout sert à l'éducation. Les travaux manuels sont des moyens de perfectionnements moraux pour l'individu, lorsqu'ils sont conduits avec cet esprit éclairé et bienveillant qui fait concourir à un but utile jusqu'aux moindres détails dont se remplit la journée. Ainsi on leur inspire le goût de l'ordre et de l'exactitude dont on leur donne l'exemple, qu'on exige d'eux, qu'on leur rend habituels, et dont on leur démontre les avantages en toute occasion. Ainsi on forme et développe leur attention, en les accoutumant à la porter avec force sur l'objet dont ils sont occupés. Ainsi on les habitue à employer leur activité tout entière, et à mettre, en quelque sorte, tous leurs moyens en réquisition, pour exécuter soigneusement les ouvrages dont on les charge.

C'est ainsi, enfin, qu'on les accoutume à ne rien laisser perdre de ce qui peut servir à la consommation ou à la reproduction, à ne pouvoir souffrir le moindre dérangement, le moindre défaut d'ordre auquel ils puissent remédier. Ranger et maintenir chaque chose à sa place, devient pour eux une sorte de besoin; ils acquièrent ce goût d'exactitude, de propreté, de perfection, trop rare, mais pourtant bien nécessaire parmi les ouvriers de campagne. L'expérience a prouvé que, sans nuire au principe qu'on leur inculque, de porter fortement leur attention sur le travail dont ils sont occupés, on peut en même temps les instruire sur un autre objet..... Pendant qu'ils sont occupés, dans la maison, à des travaux sédentaires, Vehrli leur fait des lectures prises dans des ouvrages moraux destinés aux enfants, et écrits du style le plus simple; ou bien il les fait compter à la manière de Pestalozzi, et les interroge tour à tour sur le calcul et sur d'autres objets de leur instruction; ou, enfin, il leur fait chanter en parties des chansons nationales ou des cantiques... Chaque matin, avant le travail, chaque soir, après qu'il est terminé, Vehrli cause avec les enfants, et Fellenberg assiste le plus souvent à cet entretien. Le plan du travail de la journée, les avertissements et les exhortations convenables suivent la prière du matin. Le soir, on leur fait des observations auxquelles les petits événements de la journée ont donné lieu. On les encourage sur ce qui est digne d'éloges; on les reprend doucement sur leurs torts; on les affermit dans leurs bonnes résolutions; et la prière achève et sanctifie cet exercice salutaire.

« .... Une circonstance satisfaisante à observer

encore parmi eux, c'est l'esprit de bienveillance et de concorde qui les lie. Ils s'aiment et s'entr'aident; ils ignorent les disputes; les plus forts instruisent et protégent les petits; les plus anciens et les plus capables secondent Vehrli dans la tâche d'instruire les nouveaux venus, et de leur inculquer promptement l'esprit et les habitudes de la communauté. Ce qu'on a dit de l'autre Institut (celui des enfants des classes riches) (1), est également applicable à celui-ci : un élève qui a tort ne peut jamais trouver d'appui parmi ses camarades; il s'isole en manquant à son devoir, à moins qu'il n'avoue promptement sa faute au bon Vehrli. C'est aussi ce qu'il ne manque point de faire, sûr qu'il est, en montrant son repentir, d'être accueilli à bras ouverts, et de recevoir des conseils pour devenir meilleur et plus heureux.

« C'est un spectacle bien intéressant que celui de cette petite famille régénérée, sauvée des chances les plus tristes et les plus malheureuses de la société, pour être conduite au bonheur par la route la plus sûre. On s'étonne de la simplicité des moyens, quand on les rapproche de l'effet. On se demande si tout cela ne pourrait pas se réaliser ailleurs; et si, pour reproduire le même résultat partout où la chose serait entreprise par des personnes bienfaisantes, il ne suffirait pas d'avoir des *Vehrli*, c'est-à-dire, des hommes capables, dévoués, comme lui, à cette œuvre de charité, et susceptibles de cet enthousiasme du bien, sans lequel il ne saurait y avoir de dévouement entier.

« M. Fellenberg tient, d'après les notes de Vehrli,

(1) Voyez, ci-dessus, *Notice des cours d'études*, chapitre de l'*Instruction morale et religieuse*.

d'après les conversations qu'ils ont ensemble et ses propres observations, un journal raisonné de tout ce qui concerne l'école des pauvres : il tient un autre livre destiné au relevé exact des dépenses qu'elle occasionne, et de la valeur que peut avoir le travail des enfants . . . . Il estime qu'au bout des quatre premières années, le travail des enfants aura payé toutes les avances de son école des pauvres ; qu'elle pourra se maintenir alors par elle-même, et faire des épargnes qui prépareront à chaque sujet des ressources pour l'avenir. . . . . »

Puissent les détails que nous venons de reproduire sur les deux institutions de l'illustre *Victorin de Feltre* et du respectable *Fellenberg*, joints aux développements que nous avons donnés à la description de l'Institut de *Pestalozzi*, inspirer à quelque autre ami de l'humanité, à quelque homme riche et bienfaisant ; à quelque magistrat d'une ville ou d'un canton, peut-être à quelque prince, le noble désir de fonder, d'après les mêmes vues, et sur le même plan, une ou plusieurs institutions semblables, spécialement consacrées aux enfants des classes indigentes, aux orphelins, aux enfants abandonnés, qui doivent trouver une mère tendre dans la patrie, un père généreux et éclairé dans le chef de l'État. Tel est notre vœu et notre espoir, en publiant cet ouvrage. Car, un livre n'est bon et utile, qu'autant qu'il ne se borne pas à exciter des sentiments stériles dans l'âme des lecteurs, mais qu'il les détermine à faire le bien, à pratiquer ce qu'il leur conseille, et qu'il produit ainsi de bonnes actions pour résultats. (1)

(1) Pendant le cours de l'impression de cet ouvrage, j'ai eu l'occasion de recueillir un certain nombre de faits, relatifs à l'applica-

DÉTAILS PARTICULIERS

Sur la distribution des divers emplois de la journée, dans l'Institut d'Yverdun.

Il paraît convenable de montrer maintenant la règle journalière de l'Institut, pour ainsi dire, en

tion de la Méthode de Pestalozzi, que je crois devoir présenter à mes lecteurs.

1°. *Charles Pictet,* dans sa *lettre sur les établissements d'Hofwyll,* dont j'ai cité plusieurs extraits, dit qu'*on y applique avec succès une partie de la Méthode de Pestalozzi au calcul et aux éléments des formes,* comme introduction aux mathématiques (BIBLIOTH. BRITANN. n°. 387, cahier du mois de *février* 1812).

2°. Une *lettre de Zurich, du 2 avril* 1812, porte que *la Méthode de Pestalozzi, pour l'instruction élémentaire, sera désormais établie dans les écoles primaires du canton de Zurich,* d'où Pestalozzi est originaire, et que le Conseil d'éducation du canton vient de lui adresser, sur cet objet, une lettre infiniment flatteuse (GAZETTE DE FRANCE du 12 *avril* 1812. MONITEUR et JOURNAL DE L'EMPIRE, *avril*).

3°. On écrit de *Lausanne, du* 24 *avril* 1812, que *plusieurs lettres, arrivées des États-Unis d'Amérique, en date des premiers jours de février, contiennent divers détails intéressants sur la Colonie Vaudoise de Kentuky, et entre autres, sur la fondation de la ville de Vevay. On y demande des nouvelles de l'Institut de Pestalozzi; on ajoute que l'*ÉTABLISSEMENT, FORMÉ SUR LE MÊME PLAN DANS CES CONTRÉES PAR JOSEPH NOEF, Y FAIT UNE SENSATION EXTRAORDINAIRE: IL ÉTONNE CEUX QUI LE CONNAISSENT; ET CEUX QUI NE LE CONNAISSENT PAS NE PEUVENT CROIRE A SES EFFETS (GAZETTE DE FRANCE, n° du 2 *mai* 1812).

M. HOFFMAN, l'un des anciens collaborateurs de Pestalozzi, vient d'établir à *Naples* (avec l'autorisation du gouvernement, auquel la nation est déjà redevable de plusieurs améliorations salutaires et importantes dans l'instruction publique, et spécialement d'une très-bonne institution pour l'éducation des demoiselles, organisée sous les auspices et par les soins de S. M. la reine CAROLINE) un Institut d'éducation, calqué sur le plan de celui d'Yverdun, et dans lequel la Méthode, qui fait le sujet de cet ouvrage, doit être appliquée à toutes les parties de l'éducation et de l'instruction. M. Hoffman s'est adjoint, comme instituteurs, pour mieux réussir dans son entreprise, deux des bons élèves de Pestalozzi, Mrs *Schneider* et *Baumgartner,* qui n'ont quitté qu'à regret leur excellent père et la

action, et la distribution des divers emplois du temps, par heure et par jour.

L'emploi ordinaire des journées est réglé à peu près de la manière suivante (1) : sauf les modifica-

famille au sein de laquelle ils avaient été élevés, mais qui ont emporté à Naples la douce et noble espérance de contribuer à faire jouir les habitants de cette belle contrée d'une meilleure éducation, propre à développer toutes leurs dispositions naturelles et à leur préparer de nouveaux moyens de bonheur.

Je ferai ici avec empressement une mention particulière d'un *projet de réforme pour le collége de Genève*, publié, en 1774, par le célèbre De Saussure, qui veut employer aussi les *impressions des objets sur les sens*, pour donner une base plus solide à l'instruction.

J'indiquerai aussi quelques ouvrages sur l'éducation et sur l'instruction, par le célèbre philosophe Kant; par Jean Auguste Niémeyer, qui regarde la *bonté morale* comme le premier but de l'éducation; par Campe; par Herbart, professeur à Kœnisberg, qui considère les sciences comme des moyens d'inspirer les sentiments généreux et les hautes pensées, de donner de l'énergie à l'esprit, de la noblesse au cœur et de moraliser l'homme; l'excellent traité d'*éducation pratique* et domestique, de Maria Edgeworth, traduit par Ch. Pictet; les *lettres sur les principes élémentaires d'éducation* par Élisabeth Hamilton, traduites de l'anglais en français par Chéron: les *annales de l'éducation*, par M. Guizot, recueil périodique d'observations et de faits relatifs à toutes les parties de la culture de l'homme; enfin, un *rapport sur les écoles primaires de Hollande*, par notre célèbre Cuvier, digne à la fois du sujet et de l'auteur.

Les bons ouvrages sur l'Éducation sont heureusement nombreux et très-répandus; mais les bons établissements d'éducation sont encore beaucoup trop rares et ont besoin d'être multipliés. Les plus savantes et les plus utiles théories en ce genre demeurent stériles et infructueuses, tant qu'un instituteur patient et dévoué ne les met pas en valeur par une sage application pratique. C'est l'*éducation pratique* qu'il importe surtout d'encourager et de perfectionner; c'est pour avoir eu le courage de pratiquer sa méthode, que Pestalozzi mérite d'être proposé comme modèle.

(1) On peut voir, ci-dessus, pages 187-195 et suiv., *neuvième chapitre des caractères distinctifs*, des détails analogues sur l'emploi des différentes heures de la journée, dans l'*Institut des jeunes filles*.

tions qui ont lieu dans les différentes sections, suivant les saisons, l'âge, le tempérament des élèves et la nature particulière de leurs études.

On se lève *à six heures moins un quart*, en hiver comme en été. Cependant, quelques élèves plus âgés et plus avancés reçoivent des leçons à part; et leurs classes, en été, commencent à *cinq heures et demie du matin* : quelques élèves plus petits ne se lèvent qu'à *sept heures*. L'esprit de famille, qui ne sacrifie point les individus au mouvement général de la masse, comme on le voit dans plusieurs maisons d'éducation, exige ces exceptions à la règle générale.

Après les soins donnés à la propreté, on commence la journée par la *classe de religion*. Elle consiste dans des entretiens de l'instituteur avec les élèves sur la religion et la morale, sur leurs devoirs envers Dieu et leurs semblables, sur leurs intérêts, sur l'emploi le plus convenable de leur temps et de leurs facultés, sur l'utilité d'acquérir des connaissances, sur les applications qu'ils en pourront faire. C'est une conversation d'un bon père avec ses enfants, plutôt qu'une leçon. Elle est entremêlée de récits intéressants et de traits d'histoire qui se gravent dans l'esprit. Ces entretiens sont proportionnés, dans chaque classe, à l'âge et au degré d'intelligence des élèves. De trois jours l'un, quelques-uns d'entre eux, de l'âge de 12 ou 13 ans, emploient la même heure, soit à apprendre par cœur une histoire, un trait, un passage de la Bible, soit à écrire sur un sujet moral, ou à reproduire la leçon de la veille. (On fait usage d'un *livre de psaumes*, mis à la portée des enfants, par M. *Martin* de Genève.)

A sept heures du matin, deux fois la semaine, il

y a réunion générale pour une *prière* commune, terminée par une exhortation touchante et paternelle de Pestalozzi. Les autres jours, chaque instituteur fait la même chose pour sa classe. Les prières sont courtes, simples, à la portée des enfants, et ne durent pas au delà d'un quart d'heure. On ne doit pas, suivant le conseil de Fénélon, s'exposer à leur faire trouver longs et ennuyeux les moments consacrés à honorer la Divinité. On fait ensuite connaître les règlements intérieurs de la maison, leurs motifs de convenance, d'utilité ou de nécessité. On reprend les élèves sur leurs fautes, soit en particulier, soit devant leurs camarades, si la faute est commune à plusieurs, ou si la réprimande paraît devoir être publique pour produire une plus forte impression. On les invite à s'avertir entre eux; on fait naître un esprit de famille et de communauté, qui les rend presque solidaires et responsables les uns pour les autres.

A l'heure de la prière, les enfants font des remarques sur eux-mêmes, sur ce qu'ils ont vu ou fait dans leurs classes. S'ils ont eu quelques torts, ils les font oublier par des aveux francs et naïfs. Ils conviennent de ce qu'ils ont pu faire de mal; un accueil indulgent et un conseil salutaire deviennent le prix de leur sincérité. Ils demandent ce qu'ils croient devoir leur être utile ou agréable : l'instituteur se prête, autant qu'il le peut, à leurs désirs, ou fait souvent connaître ses motifs, s'il est obligé de les refuser.

A sept heures un quart, jusqu'à sept et trois quarts, les plus petits enfants sont peignés et lavés par des femmes chargées de les soigner; les autres se peignent

et se lavent eux-mêmes. On fait ensuite, dans chaque classe, une inspection spéciale, qui a pour objet l'habillement et la propreté.

De sept heures trois quarts jusqu'à huit, on *déjeune* avec une soupe, tantôt grasse, tantôt à l'orge, aux pois, au riz. Quelques élèves mangent, de préférence, et suivant la saison, du pain et des fruits.

A huit heures, commencent les leçons, qui diffèrent, suivant les trois principales sections, dans lesquelles sont distribués les élèves. Nous présenterons, pour donner une idée de la marche générale, l'ordre des leçons de la deuxième section, qui est elle-même formée de plusieurs subdivisions.

De huit à neuf heures, on s'occupe alternativement des éléments de la *langue allemande* et de ceux de la *langue latine*. Une moitié seulement des élèves apprend cette dernière, d'après l'intention de leurs parents, et dix ou douze apprenent la *langue grecque*. On familiarise les commençants avec la prononciation, l'orthographe et la grammaire. Les élèves plus avancés ont des exercices de composition et de style, et quelques-uns s'essaient à la poésie allemande. Les plus petits apprennent à lire; à mesure qu'il arrive des élèves commençants, on établit une classe spéciale élémentaire pour eux. On emploie ceux qui ont déjà fait quelques progrès, à montrer à leurs petits camarades ce qu'ils ont appris.

De neuf à dix heures, on enseigne alternativement, de deux jours l'un, le *rapport des formes* ou la *géométrie* et le *dessin*.

De dix à onze heures, exercices de *calcul* et d'*algèbre*, suivant la portée des disciples, d'après la marche lente et graduelle de la Méthode. On donne

des problèmes à résoudre, on habitue les élèves à se rendre compte de tout ce qu'ils disent et de tout ce qu'ils font : leurs opérations de calcul sont des raisonnements, dont ils suivent exactement la chaîne. On distingue trois cours différents, selon la force des élèves :

1°. *Calcul de tête*, dont on fait usage, même dans l'algèbre, aussi loin qu'on peut, mais en évitant de l'appliquer à des opérations trop compliquées;

2°. *Calcul avec les signes convenus*, les *chiffres* pour l'*arithmétique*, les *lettres* pour l'*algèbre*, qu'on trace sur des tablettes d'ardoise, au moyen de touches ou de crayons ;

3°. On réduit les *exercices* des deux premiers cours en *règles positives*, pour simplifier et abréger le calcul. Les enfants cherchent et trouvent eux-mêmes la manière de procéder : l'instituteur les guide et leur apprend à inventer ; ce qui est le vrai moyen de bien savoir.

De onze heures à midi, les élèves travaillent, sous l'inspection d'un maître, aux choses qui leur conviennent. C'est ce qu'on appelle le *travail libre et à volonté*, par lequel les enfants révèlent souvent aux yeux de l'instituteur attentif leurs talents naturels et leurs dispositions. Ils se livrent à des études analogues à leurs goûts, ou conformes aux professions auxquelles leurs parents désirent les destiner. L'un s'exerce dans le calcul et apprend la *tenue des livres*, nécessaire pour l'état de commerçant. L'autre se perfectionne dans le *dessin*. Un troisième apprend une langue étrangère, ou compose dans une des langues qui lui sont familières. Les élèves ne peuvent pas sortir de la salle d'étude ou de la classe;

mais ils font ce qu'ils veulent, pourvu qu'ils ne troublent point leurs camarades : ils sont fixés et occupés.

L'intervalle *de midi jusqu'à une heure moins un quart* est consacré aux *récréations*, dans la cour, dans le jardin, ou, pendant l'hiver et dans les temps pluvieux, sous les portiques et dans les corridors : un instituteur, chargé de la surveillance, s'associe lui-même quelquefois aux jeux. Les petits ne sont pas confondus avec les grands : la disproportion de leur âge et de leurs forces ne les rend pas propres à jouer ensemble. Les jeux sont des *exercices gymnastiques*, au choix des élèves, qui leur font prendre beaucoup de mouvement et qui les fortifient. Les uns jouent à la paume, au ballon ; d'autres s'exercent à tirer de l'arc, ou s'amusent à cultiver le petit coin de terre laissé à leur disposition dans le jardin. Ils courent, grimpent, se balancent, ne se battent presque jamais : ils sont bruyants, mais non méchants, ni querelleurs ; une sage liberté maintient parmi eux l'ordre et l'union.

A une heure moins un quart, le son de la cloche donne le signal du *dîner*. Chacune des trois grandes sections de l'Institut prend ses repas dans un réfectoire séparé. On fait durer plus longtemps le dîner des petits, parce qu'ils ont besoin de manger plus lentement. Le repas se compose d'une soupe, d'un bouilli et d'un plat de légumes. Chacun a son verre de vin et du pain à discrétion. Quelques élèves mangent aussi de la salade, qu'ils ont eux-mêmes cultivée dans leur petit carré de terre ; ils en font part à leurs camarades ; ils acquièrent une première idée de la propriété, de ses droits, du plaisir qu'elle

procure de pouvoir obliger ceux avec lesquels on a des relations d'amitié.

Chaque repas commence et finit par une courte *prière*; un élève la prononce d'une voix haute et intelligible qui se fait entendre de toute la section. Les instituteurs mangent avec les élèves; ce qui rend leur communication mutuelle et leur union plus intimes, c'est toujours l'esprit de la famille. On ne lit point pendant le repas : chaque chose doit avoir son temps; l'esprit doit demeurer libre, pendant que le corps répare ses forces.

Après le dîner, qui dure un quart d'heure ou au plus une demi-heure, il y a *récréation jusqu'à deux heures*. Les jeux qui ont précédé le moment de se mettre à table ont excité l'appétit; ceux qui suivent le repas favorisent la digestion. Une hygiène prévoyante et bien entendue préside à tous les détails de l'existence physique.

A deux heures de l'après-midi jusqu'à deux et demie, alternativement, de deux jours l'un, *calligraphie allemande* ou *française*, qui consiste en *exercices d'écriture*, dans l'une ou l'autre langue. Les élèves plus avancés s'occupent, pendant le même intervalle, de *dessin*, de *calcul* ou de *mathématiques*.

A deux heures et demie jusqu'à trois et demie, leçons alternatives de *géographie* et *d'histoire*. Quelquefois, au lieu de leçons directes, les élèves font des extraits de ce qu'ils ont appris, ou dessinent des cartes géographiques et se forment de petits atlas, sous l'œil et la direction de l'instituteur.

A trois heures et demie, jeux et liberté, pendant une heure. On va se promener sous les belles allées

de marronniers et de peupliers, qui sont au bord du lac, et presque à la portée du château dans lequel est placé l'Institut. Pendant l'*été*, on se baigne dans le lac; on s'exerce à la *natation*, toujours sous la surveillance des maîtres, et de manière à ce qu'il ne puisse arriver aucun accident. L'*hiver*, les élèves vont souvent patiner sur la glace; les mêmes précautions, attentives et, pour ainsi dire, maternelles, ne cessent de les environner et de les protéger, sans même qu'ils s'en aperçoivent.

A quatre heures et demie, on rentre au château pour goûter avec du pain et des fruits, ou avec du beurre, du fromage, des fruits secs, des confitures. Le *goûter*, seul repas pour lequel on ne se met point à table, est une continuation de la récréation, dans la cour ou dans le jardin.

A cinq heures, exercices de *langue française*. On fait parler, lire, traduire; on applique la marche indiquée ci-dessus, dans la *Notice des cours d'études*.

A six heures, pendant trois jours de la semaine, entretiens amusants et instructifs sur l'*histoire naturelle*, la *minéralogie*, la *botanique*, l'*entomologie*, dans lesquels les enfants acquièrent des notions qu'ils appliquent ensuite dans leurs promenades; pendant les trois autres jours, exercices de *chant* et de *musique*. On sépare, dans l'enseignement, la *mesure*, du *ton* ou de la *mélodie*; on prend, comme dans les autres sciences, d'abord, un élément; puis, l'autre; puis, les deux réunis; on ajoute un troisieme élément, l'*harmonie*, qui se combine avec les deux autres. Les leçons, à mesure qu'on avance, deviennent de petits concerts où chacun fait sa partie. Quelques élèves apprennent à jouer de divers

instruments, suivant leurs goûts ou les intentions de leurs parents.

De sept heures jusqu'à huit, exercices gymnastiques pour quelques sections; *travail libre* et volontaire pour d'autres. L'instinct, le besoin et le goût de chaque élève déterminent alors la nature de ses occupations. On a montré le but et les avantages de cette coutume d'abandonner pendant quelque temps les enfants à eux-mêmes.

A huit heures du soir, moins un quart, trois fois par semaine, *prière générale* avec Pestalozzi. Les autres jours, on a *récréation.*

A huit heures un quart, on se réunit pour le *souper*, qui consiste en une soupe au riz ou au lait, et deux plats, un rôti, une salade ou des légumes. On ne donne point de vin à ce repas, excepté pour les enfants d'une très-faible complexion, pour lesquels le médecin en croit l'usage convenable.

Après le souper, on a une demi-heure de *récréation*, pendant laquelle on va souvent, si la saison le permet, se promener au jardin.

A neuf heures du soir, on *se couche,* pour dormir d'un profond sommeil, préparé par les fatigues de la journée, jusqu'au lendemain *à six heures du matin.* Quelques élèves, bien portants et studieux, obtiennent la permission de lire ou de travailler jusqu'à *dix*, et même, de trois jours l'un, jusqu'à *onze heures du soir.* Mais, on a soin d'empêcher les études immodérées, qui n'ont pas des suites moins fâcheuses que l'oisiveté absolue.

Les *exercices militaires*, pour les élèves plus grands et plus robustes, les *exercices gymnastiques*, pour les petits, ont lieu deux fois par semaine, à six

ou sept heures du soir en été, quelques heures plus tôt en automne et en hiver. On forme les élèves militaires au maniement d'armes et aux manœuvres. Quelques instituteurs, qui ont servi militairement, dirigent cette partie de l'instruction; elle a besoin d'être perfectionnée dans la pratique. Ceux des enfants dont les parents le désirent reçoivent des leçons particulières de *danse*, d'*escrime*, de *mécanique*, ou de *langue italienne*.

On ne doit point oublier que la répartition des études dans les différentes heures de la journée varie suivant les saisons. Tous les trois ou quatre mois, on fait connaître les changements qu'on croit devoir adopter dans l'ordre des classes et dans les divers emplois du temps.

Le *mercredi*, les élèves, divisés par section, font, après le dîner, une promenade générale dans les campagnes ou sur les coteaux qui environnent Yverdun. Cette promenade est en même temps un délassement et une continuation des cours d'*histoire naturelle*, de *botanique*, ou de *minéralogie*. On visite aussi quelquefois des ateliers, des manufactures; les élèves apprennent à connaître et à comparer les différents procédés de l'industrie.

Le *dimanche*, on se lève une demi-heure plus tard, *à six heures un quart*. La *prière générale*, accompagnée de chants religieux, dure depuis *six heures et demie jusqu'à sept*.

Les enfants se lavent, se peignent, nettoient leurs habits et leurs souliers, et emploient une heure aux détails de la propreté. Un des maîtres fait l'*inspection de l'habillement* et de la tenue.

On déjeune *à huit heures*; une *récréation* suit le

repas. Puis, les élèves rangent et mettent en ordre leurs cahiers, leurs crayons, leurs livres; un instituteur fait une *inspection d'ordre*.

Les enfants catholiques sont conduits, une ou deux fois par mois, et dans les fêtes solennelles, à l'église catholique, placée à quelque distance d'Yverdun. Les élèves protestants français vont entendre le sermon français dans le temple de la ville. L'un des ministres du culte réformé, attachés à l'Institut, qui est en même temps un des professeurs, et intimement uni avec les enfants par les relations de la vie journalière, prononce un sermon allemand pour les élèves dont l'allemand est la langue maternelle. Chaque instituteur fait ensuite répéter à ceux des enfants qui lui sont particulièrement confiés, ce qu'ils ont pu retenir : il leur développe et leur éclaircit par des exemples les préceptes et les notions de *morale pratique* qu'ils ont recueillis.

Après cette répétition, les *jeux gymnastiques* et les courses au jardin ou à la promenade derrière le lac se prolongent, pendant près de deux heures, jusqu'au dîner.

L'après-midi, on fait la distribution de l'*argent de poche*, fixé par les parents pour chaque élève, et qui ne doit jamais excéder, pour la semaine, *dix bachs* de monnaie suisse, ou *trente sols* de France. Plusieurs enfants consultent leur instituteur pour l'emploi de ce petit fonds, qui est souvent consacré à des actes de bienfaisance. On ne remarque aucun mouvement de jalousie de la part des élèves, qui ont une rétribution plus modique, contre ceux qui en reçoivent une un peu plus forte. Il est bon de les habituer, dès le premier âge, à l'inégalité de for-

tune légitime et nécessaire, qui existe dans la société.

Une *promenade générale*, dans laquelle les élèves marchent par sections, avec leurs instituteurs respectifs, est consacrée à des entretiens sur l'*histoire naturelle*, sur les fabriques et les ateliers qu'ils ont l'occasion de visiter, sur les différents objets qui s'offrent à leurs yeux. Quelquefois, on prend un grand bateau pour faire une navigation sur le lac. Les élèves qui jouent de quelques instruments font de la musique, pendant la traversée, ou bien les enfants chantent en chœur, d'abord, un chant religieux, une sorte d'hymne au Créateur des êtres, puis, des airs de chasse ou de voyage, des chansons de marins, des chants de départ ou d'adieux. On va descendre sous de riants ombrages; on fait souvent, dans quelque village, agréablement situé, un *goûter* champêtre avec du pain, du lait ou des fruits. Au retour, *jeu* ou *travail libre*. Quand la promenade n'a pas été prolongée jusqu'à la tombée de la nuit, les élèves plus grands et plus forts, organisés en compagnies, emploient une heure aux *exercices militaires*, pendant que les petits sont spectateurs ou s'occupent aux *exercices gymnastiques*. J'ai vu des instituteurs et des élèves regretter, peut-être avec raison, qu'on suspende entièrement, tous les dimanches, les leçons et les classes : l'habitude qu'ils ont contractée de travailler toute la semaine, sans perdre presque un seul instant, leur fait trouver trop longue une journée entière de repos.

Il n'y a point de *vacances* annuelles, comme dans les autres pensions. Mais les parents sont libres de faire venir leurs enfants auprès d'eux, pendant

un mois de l'automne; ce qui néanmoins n'est presque jamais sans inconvénient, parce que le cours des études et des habitudes journalières se trouve interrompu. Le dimanche, quelques élèves peuvent accepter des invitations chez des amis de leurs familles, établis à Yverdun, auxquels ils ont été recommandés; ils ne sortent point, les autres jours.

Cette vie très-active prévient les maladies graves, inconnues jusqu'à présent dans l'Institut. Les maladies légères, qui sont très-rares, deviennent l'objet de soins particuliers, et d'une inspection spéciale, de la part du médecin de l'établissement, qui fait régulièrement sa visite, tous les matins. Les enfants atteints d'une indisposition sont placés dans une chambre à part, qui est une sorte d'infirmerie, dirigée par des femmes.

La durée du *cours complet d'instruction* n'est point fixée, mais paraît devoir s'étendre depuis l'âge de *neuf* ou *dix ans*, ou même depuis *sept* jusqu'à *quinze* ou *seize ans*, intervalle de temps jugé le plus convenable pour former complétement les enfants. Plus tôt ils sont déposés dans cet asile, avant qu'aucune influence étrangère ait pu altérer leurs dispositions primitives, et mieux ils peuvent profiter des avantages que ce genre d'éducation leur assure (1).

(1) Le prix annuel de la pension, dans l'Institut d'Éducation d'Yverdun, est de *sept cent vingt francs* (*trente louis de France*), et comprend la nourriture, le blanchissage, l'instruction, l'achat du papier et des premiers livres élémentaires. Les parents doivent fournir un lit complet et un trousseau, dont le prospectus de l'Institut fait connaître la composition. On ne fait de mémoires particuliers que pour l'entretien et la réparation des effets d'habillement, pour les maladies extraordinaires, et pour les leçons qui ne font point partie du cours général des études.

Le prix de la pension annuelle, dans l'*Institut des demoiselles*,

Je le demande à ceux qui auront lu cet exposé fidèle de la vie journalière des élèves de Pestalozzi : quel est celui d'entre eux qui ne désirerait pas recommencer son enfance, pour la voir s'écouler doucement au sein de cette heureuse famille, dans cette paisible et délicieuse retraite, sous la discipline paternelle de cet homme vertueux qui honore la nature humaine (1)?

est de *six cent quatre-vingts francs*. On doit toujours *payer un trimestre d'avance*.

(1) Madame Pestalozzi, femme non moins recommandable par ses excellentes qualités et par la douceur de son caractère, que par l'aménité de ses manières et par sa tendre sollicitude pour les enfants, contribue à compléter le tableau de la famille, en secondant de tous ses moyens son excellent mari, spécialement pour la direction physique et morale des plus jeunes élèves, qui réclament des soins particuliers.

Les détails de l'administration et de la comptabilité sont confiés à M. Custer, gendre de Pestalozzi, homme probe, intègre et zélé; il doit préparer, tous les six mois, pour le conseil économique de l'Institut, composé de Mrs Pestalozzi, Niéderer, Krusi, de deux jeunes instituteurs, renouvelés chaque année, et d'un membre honoraire pris au dehors, un tableau comparatif des recettes et des dépenses, avec les pièces à l'appui, afin de mieux garantir et de consolider, par une exacte régularité dans la gestion économique, et par un emploi bien ménagé de toutes les ressources, l'existence d'un établissement sur lequel reposent les intérêts les plus chers d'un grand nombre de familles.

Madame Custer s'occupe de surveiller l'économie intérieure de la maison; Mlle Kasthoffer, née en Suisse (devenue depuis Mme Niéderer), institutrice d'un mérite distingué, dirige, sous l'influence paternelle de Pestalozzi, la section particulière de l'Institut consacrée aux jeunes demoiselles.

QUATRIÈME CLASSE OU SECTION.

RÉSULTATS GÉNÉRAUX DE LA MÉTHODE.

PREMIER RÉSULTAT.

Aptitude donnée aux élèves *pour les différentes branches des connaissances*, et Préparation générale élémentaire pour les différentes professions sociales.

> L'*Éducation naturelle* doit rendre un homme propre à toutes les conditions humaines.
>
> J.-J. Rousseau, *Émile*, livre 1er.

Les *trois premières parties* de l'EXPOSÉ DE LA MÉTHODE ont présenté, dans leur ensemble et dans leurs rapports naturels, les PRINCIPES sur lesquels est fondée sa *théorie*, les CARACTÈRES DISTINCTIFS qui lui appartiennent, les MOYENS SPÉCIAUX D'EXÉCUTION qui constituent sa *pratique*, et l'application de ces *principes*, de ces *caractères distinctifs*, de ces *moyens d'exécution*, développée dans la NOTICE ANALYTIQUE DES COURS D'ÉTUDES. Il reste maintenant à examiner les RÉSULTATS que cette Méthode tend naturellement à produire.

C'est surtout ici qu'il est essentiel de réduire à la stricte réalité ce qu'on doit attendre de l'éducation actuelle donnée par l'Institut, d'offrir la peinture vraie de ce qui existe, distinguée avec soin du tableau idéal de ce qui peut et doit exister. Il faut convenir d'abord que la Méthode et ses instruments, ou les instituteurs et les procédés employés pour l'Éducation et l'Instruction, sont loin encore d'être

parvenus au degré de perfection qu'ils paraissent devoir atteindre.

Quant aux élèves, il en est plusieurs qui ne viennent dans l'Institut qu'après avoir été entièrement gâtés dans leurs familles, et dont l'éducation une fois manquée ne permet plus de détruire les mauvaises impressions qu'ils ont reçues. D'autres en sont retirés par leurs parents après un petit nombre d'années, qui n'a pu suffire pour les former d'une manière complète. On les décourage, à leur sortie de l'Institut, en voulant trop exiger d'eux.

Le vulgaire n'apprécie pas mieux les élèves de la Méthode que ses principes. En général, ceux qui se mêlent de juger l'Institut sont des juges peu compétents, qui voudraient voir de continuels phénomènes, et de petits prodiges dans ses élèves, et qui méconnaissent en eux des hommes naturels, simples et bons, judicieux et modestes, qui ne brillent point par les dehors et par les apparences. Un père éclairé apprécie l'éducation de son fils par la force de jugement et d'observation qu'il voit se développer en lui.

Les Résultats comparés des anciennes Méthodes et de celle de l'Institut font ressortir la supériorité de celle-ci. Ses élèves ont une modestie réelle qui n'a rien d'affecté ni d'emprunté; les autres apportent presque tous dans le monde, en sortant des colléges, tantôt une assurance présomptueuse, qui ne convient à aucun âge, et moins encore à la jeunesse, tantôt des manières gauches qui tiennent à une sotte timidité, plus souvent l'affectation d'une fausse modestie, à travers laquelle percent l'amour-propre, l'orgueil et la vanité.

Considérée dans ses *Résultats*, notre Méthode,

qui ne donne rien aux apparences, mais tout à la réalité, n'a point la prétention de former des hommes brillants, mais des hommes solides. Elle n'aspire point à produire des génies supérieurs que la nature seule peut créer; elle veut seulement mettre à profit toutes les ressources que la nature présente dans chaque individu. On ne doit donc point s'attendre qu'un grand nombre des élèves de l'Institut sortiront, par l'effet de leur éducation, de la classe des hommes ordinaires. Mais, la Méthode a surtout en vue de leur assurer les trois avantages réunis d'un *bon état de santé*, d'un *bon cœur* et d'un *bon esprit*, ou du *bon-sens* pris dans son acception la plus étendue. Ces qualités fondamentales, dont la réunion est malheureusement plus rare qu'on ne serait tenté de le croire, sont l'objet principal et le résultat le plus remarquable de l'éducation de Pestalozzi. Une santé robuste, une âme pure et innocente, source d'un caractère doux, aimable et bienveillant, un jugement sain et solide, une activité bien réglée, principe de l'habitude et de l'amour du travail, et nécessairement unie à l'*esprit d'ordre*, qui s'étend à tous les emplois de l'existence, comprennent en effet les bases nécessaires de toute instruction, les fondements de toute espèce d'état dans la vie sociale, et constituent l'homme, dont la forme originelle et primitive a été religieusement conservée par l'éducation.

Du reste, l'Institut a produit aussi quelques sujets distingués dont il a droit de s'honorer (1). Il a sur-

(1) Plusieurs élèves, sortis de l'Institut d'Yverdun et envoyés dans d'autres établissements d'éducation, à Lausanne, à Berne, à Stuttgardt.... s'y sont fait estimer et remarquer. (Voyez, ci-dessus,

tout formé d'excellents instituteurs, qui sont imbus de ses principes et qui transmettent avec un soin religieux l'éducation qu'ils ont reçue. Quand la nature destine un individu à devenir un homme supérieur, la Méthode, qui favorise le libre et entier développement de ses facultés, le dispose à remplir sa destination. Mais elle avertit de sa faiblesse et empêche

note de la page 52, l'*extrait d'une lettre* de M. de WANGENHEIM, directeur des études et de l'instruction publique dans le royaume de Wurtemberg.

Je crois devoir placer ici le portrait d'un élève de l'Institut, extrait du journal de mon voyage à Yverdun, qui pourra donner une idée assez exacte et complète des résultats de l'éducation qu'on y reçoit: « Jai un long entretien avec un jeune élève de l'Institut, âgé « maintenant de dix-huit ans, qui a passé six années entières dans « la maison de PESTALOZZI, dans laquelle il était entré, ne sachant « absolument rien. Il a, dans cet intervalle, appris assez passable- « ment les langues latine, allemande et française; il a commencé « avec succès l'étude de la langue grecque; il s'est formé une belle « écriture, dont les caractères sont nets et distincts; il a appris « à compter, à dessiner, et il joint à d'excellents principes de cal- « cul et de dessin, qui ont développé en lui la faculté du raisonne- « ment et le goût, où le sentiment du beau, des notions exactes et « assez étendues de géométrie, de géographie et d'histoire. L'habi- « tude de faire des compositions, dans les deux langues allemande et « française, lui a formé le style: et il écrit avec simplicité, mais « avec pureté. Son instruction religieuse et morale a été surtout « parfaitement dirigée, et lui assure des ressources précieuses pour « toute sa vie. Il est devenu bon nageur et capable de se sauver, « dans l'occasion, et de sauver la vie à d'autres hommes. Il s'est « distingué dans les exercices militaires, et remplit dans la petite « compagnie de l'Institut les fonctions d'officier. Il a appris à chan- « ter et à jouer un peu de la flûte. Enfin, il est très-remarquable « par une santé forte et robuste, par une physionomie franche et « ouverte, par la solidité de son jugement, par sa rectitude d'esprit, « par la pureté de son âme, par la douceur et la modestie de son « caractère. Il a, sous quelques rapports, toute la candeur et la « simplicité de l'*enfance*; sous d'autres, la vigueur de la *jeunesse*; « et enfin, par la maturité de sa raison, une partie des avantages de « l'*âge mûr*. »

de s'élancer imprudemment au delà d'une certaine sphère déterminée, analogue à son degré de capacité, celui qui n'a pas les moyens nécessaires pour en franchir les limites.

Il est nécessaire de prévenir que l'Influence de la Méthode agit beaucoup plus puissamment, d'une manière plus continue et plus complète, sur les Allemands que sur les Français, parce que la plupart des instituteurs, nés Allemands, sont très-familiers avec leur langue naturelle, et très-étrangers à la langue française.

Les élèves de l'Institut ont, en général, beaucoup de calme et de sang froid, une grande force d'attention, une grande fermeté de caractère et de volonté. Ils sont remarquables par un bon-sens instinctif, bien développé, qui s'applique à toutes les impressions de la vie intérieure, à tous les actes de la vie extérieure (1). On peut distinguer le *bon-sens naturel, inné*, que l'enfant suce, pour ainsi dire, avec le lait de sa mère, et le *bon-sens acquis*, ou donné par l'école et par l'éducation. Le premier est un don de la nature; l'autre, un produit de l'art. La Méthode réussit à développer parfaitement le premier; elle procure ensuite une raison cultivée, toujours inspirée et dirigée par les sentiments du cœur. Le sentiment, une fois gagné chez l'enfant, décide et entraîne tout; c'est le premier mobile, le moyen universel.

(1) « Je dois parler, *dit* Rousseau, de la culture d'une autre es-« pèce de sens, appelé *sens commun*, moins parce qu'il est commun « à tous les hommes, que parce qu'il résulte de l'usage bien réglé « des autres sens, et qu'il nous instruit de la nature des choses par « le concours de toutes leurs apparences. *Émile*, liv. 2.

De même que l'essence du christianisme ne consiste pas dans telle ou telle cérémonie du culte, mais dans une intime conviction associée à des actes de bienfaisance, ou dans la *foi* rendue active par la *charité* : de même, aussi, la Méthode ne fait pas consister l'Éducation dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul, et dans l'acquisition de connaissances, qu'elle regarde comme des *moyens* et des *instruments*, non comme un *but* principal et unique, mais dans la formation du *corps*, dans le développement de ses forces, et dans la culture du *cœur* et de l'*esprit*, qui rendent l'homme *propre à toutes les conditions humaines*.

Cet important Résultat, l'*Aptitude générale donnée aux élèves pour les différentes branches des connaissances et pour les différentes professions*, n'est que la conséquence et l'effet nécessaires de tous les principes précédemment développés, de toutes les applications de la Méthode, et en particulier du troisième principe : *Formation organique de l'homme tout entier*. Ce résultat peut lui-même être envisagé sous deux points de vue bien distincts : *l'avantage particulier de l'enfant* et son aptitude individuelle clairement manifestée; *l'utilité générale de la société*.

La Méthode procure, sous ce rapport, des moyens absolument nouveaux, des avantages qui n'ont pas existé jusqu'à présent; elle permet de juger d'une manière à peu près sûre la destination à laquelle un individu est voué, pour ainsi dire, par sa nature, par la direction de ses penchants, par son genre de capacité.

L'enfant manifeste, dans le cours de son éducation, sous l'influence et par l'inspiration de la Mé-

thode, ses dispositions et ses forces. Il révèle à ses parents, à ses instituteurs, et plus tard à la société elle-même, la carrière dans laquelle il pourra le plus se distinguer et contribuer plus efficacement à la prospérité générale. Sa destination bien appréciée le conduit à occuper la position dans laquelle il peut le mieux servir ses semblables et trouver lui-même le plus de ressources pour son bonheur.

L'enfant placé au milieu des différentes sciences et des arts, dont il apprend à trouver les éléments, à juger les rapports plus ou moins intimes avec ses dispositions naturelles, libre de faire un choix en suivant son instinct et son penchant, s'applique nécessairement à la chose à laquelle il est le plus propre, qui lui plaît le plus, dans laquelle il puise mieux le sentiment de ses forces : il est à la fois plus heureux et plus habile, par cette faculté de prononcer sa destination et de la suivre. En même temps, comme il a été initié aux éléments de toutes les sciences, il a pu prendre, dans chacune d'elles, les moyens auxiliaires qu'elle lui a fournis pour la carrière qu'il veut parcourir.

C'est ainsi qu'on nous peint le jeune Achille à la cour de Lycomède, entouré de toutes les productions des arts, libre de choisir celles qui ont pour lui le plus d'attraits, et poussé par un secret instinct à saisir aussitôt le casque et l'épée : il trahit son inclination guerrière ; sa destination, plus encore que sa destinée, l'entraîne sous les murs de Troie.

Mais ce même avantage de faire connaître dans quelle carrière chacun peut servir plus utilement ne devient possible qu'à l'aide et par le concours du premier qu'on a indiqué. Il faut employer une Mé-

thode qui exerce les facultés intellectuelles et morales appliquées à un art ou à une science, par les éléments mêmes de cette science et de cet art. La culture et le développement de ces éléments ne sont également possibles qu'autant qu'on a donné à l'enfant des connaissances et des habitudes qui contribuent essentiellement à le préparer et à le fortifier pour la sphère, quelle qu'elle soit, de la science ou de la profession à laquelle il est spécialement destiné.

On pourrait appuyer sur de nombreux exemples notre vérité générale qui se rattache à la fois, par sa nature et son importance, aux *principes fondamentaux* (1), aux *caractères essentiels et distinctifs* (2), aux *moyens spéciaux d'exécution* (3), et surtout aux *résultats* de la Méthode.

L'Éducation doit diriger l'enfant dans deux vues principales :

1°. De manière qu'en se préparant pour un état, une science, un art ou un métier, il puisse les concevoir dans leurs rapports les plus généraux avec l'humanité ;

(1) Voyez les Troisième, Quatrième, Sixième, Onzième et Douzième *Principes: Éducation organique,* qui forme l'homme tout entier. *Éducation libre et naturelle,* qui favorise le développement des facultés. *Éducation positive. Éducation analytique. Éducation pratique.*

(2) Voyez les Deuxième, Sixième et Onzième *Caractères: Culture de chaque faculté particulière par l'emploi des objets et des moyens qui correspondent avec elle. Art de combiner ensemble et de mettre toujours en harmonie la forme et le fonds de chaque espèce d'enseignement. Éducation expérimentale,* qui observe à la fois la marche de la nature humaine en général et le développement particulier de chaque individu.

(3) Voyez les Troisième et Quatrième *Moyens d'exécution : Toutes les instructions sont des exercices. Toutes les facultés et tous les organes sont exercés simultanément par la Méthode.*

2°. De manière que, toute notion nouvelle étant fondée sur celles qui ont précédé, chaque science devienne une application et un nouveau développement de ce que l'enfant a déjà appris; enfin, qu'on ne dise et qu'on ne fasse rien qui ne soit amené par la nature elle-même, et que chaque application soit tellement détachée de l'instruction précédemment reçue, qu'elle ressemble au fruit parvenu à son point de maturité qui tombe alors de lui-même.

Les élèves de la Méthode, formés à l'habitude d'observer, de penser et surtout d'agir, sont rendus propres aux différentes professions, aux sciences et aux arts, de sorte que chacun d'eux, exerçant et appréciant ses facultés, peut juger assez exactement la manière dont il lui convient de les appliquer pour en tirer le meilleur parti. Les divers essais que chaque élève a l'occasion de faire de ses forces intellectuelles lui permettent de sentir, d'abord quelle est leur destination naturelle plus ou moins prononcée; puis, quel est l'emploi le plus convenable qu'il en peut faire pour la société en général et pour lui-même en particulier; ce qui donne la solution d'un problème d'économie politique, très-important à l'ordre social, à la prospérité des États, à la vraie richesse des gouvernements et au bonheur des individus : *Placer toujours les hommes dans la sphère dans laquelle ils peuvent être le plus utiles*. On évite ainsi ce contre-sens trop fréquent dans l'emploi des hommes, qui établit une opposition et une lutte habituelles entre la *destination* que leur indique la nature, et la *destinée* que leur impose la société, et qui condamne un grand nombre d'individus à ne tirer aucun parti de leurs facultés et de leurs talents,

perdus à la fois pour eux-mêmes et pour leur patrie (1).

(1) Il conviendrait ici de peindre avec des couleurs fortes et énergiques le sort malheureux de celui qu'une *destination* naturelle, fortement prononcée, entraîne dans une direction déterminée, tandis qu'une *destinée* violente, et toujours contraire, l'enchaîne par un joug de fer et le force de marcher dans une direction totalement différente et même opposée. Le supplice du criminel, condamné à être écartelé, dont les membres sont déchirés en lambeaux sanglants par des chevaux fougueux qui le tirent dans des sens opposés, présente une effrayante et fidèle image de cet homme, dont la destination et la destinée, constamment ennemies, se disputent entre elles et déchirent en quelque sorte sa vie par lambeaux. Il conviendrait aussi de montrer quels sont les maux infinis qui résultent, pour la société, de cet affreux supplice, auquel trop souvent elle condamne elle-même ceux qui seraient les plus capables de la servir, s'ils pouvaient remplir leur noble destination (Voyez l'Essai sur l'emploi du temps, *quatrième édition*, *Paris*, 1829, pages 166, et suivantes, et *Notes* des pages 167 et 169.)

Quelques lecteurs me sauront gré de reproduire ici l'extrait d'un article du *Mercure de France* (n° du 18 janvier 1812, page 132), qui peint avec énergie et avec vérité la situation d'un de ces hommes, capables de sentir et de penser profondément, dont la *destination* serait opprimée, étouffée, anéantie par sa *destinée*. « Souffrir dans « le silence et ressentir de vastes besoins que nul ne soupçonne; « avec une âme élevée que tout le monde méconnaît, et de justes « prétentions que rien d'extérieur n'autorise, concevoir les idées les « plus grandes, et ne pouvoir opérer les choses les plus simples;.... « observer les inadvertances ou la faiblesse de ceux qu'une vaine « prospérité charge d'un rôle qu'ils ne sauraient comprendre, et « rester devant eux, oisif spectateur du mal qu'ils tolèrent, ou de « la folie qu'ils propagent...; dans cette impossibilité d'agir, mé- « riter, aux yeux de tous, d'être confondu parmi les plus faibles « des hommes, et n'être pas même cru capable de parvenir à un « but que l'on dédaignerait; conserver des affections profondes et « toute l'énergie de la pensée au milieu du vide où l'on est retenu; « livrer à des sollicitudes misérables une âme à qui les grandeurs « n'eussent pas suffi; voir le temps s'écouler dans cette détresse « uniforme... et consumer ainsi, sans consolation comme sans at- « tente, les années irréparables » : c'est là une infortune réelle, une épreuve difficile; et néanmoins, ce tableau si vrai ne présente encore qu'une partie des maux dont se compose la situation de

SECOND RÉSULTAT.

Résultat de l'*Éducation physique*.

Sous le *rapport physique*, la Méthode favorise le libre développement du corps et des forces des enfants, par tous les moyens possibles.

La vie de l'Institut est une suite continuelle d'*exercices* et d'*actions*. Les élèves sont sur pied à six heures du matin ; ils se lavent la tête et les mains à l'eau froide. Dans l'été, ils vont journellement se baigner au lac ; pendant l'hiver, on les conduit, tous les quinze jours, par section, dans un établissement de bains chauds qui n'est qu'à un petit quart de lieue de la ville. On leur fait donner une grande attention à tous les soins qu'exige la propreté. Ils sont habituellement en plein air, la tête nue, le col ouvert et sans cravate. Dans les classes mêmes, ils sont plus souvent debout qu'assis, pendant les leçons. On évite les occupations trop sédentaires et les postures gênées. Ils font des promenades fréquentes, et quelquefois de petits voyages de plusieurs jours dans les montagnes qui environnent Yverdun. Ils sont réunis en petites escouades et en compagnies, pour les exercices militaires, qui ont lieu deux fois par semaine, sous les allées derrière le lac. Plusieurs d'entre eux s'occupent aussi, dans les heures de récréation, à cultiver eux-mêmes de petits carrés de terre, mis à leur disposition dans le jardin de la maison. La nourriture est simple, mais bonne, substantielle et abondante.

quelques hommes, qui, même au sein de nos sociétés civilisées, éprouvent dans toute son étendue la puissance de souffrir, et qui renferment le plus souvent en eux-mêmes ce qu'il y a de plus intime et de plus profond dans leurs souffrances.

Les enfants font quatre repas par jour : on leur donne alternativement de la soupe, du lait et des fruits au déjeûner et au goûter, deux repas qui ne consistent guère qu'en un morceau de pain sec, dans la plupart des établissements d'éducation. C'est encore ici, dans les moindres détails, l'esprit et le régime intérieur de la famille. Les exercices toujours variés préviennent les inconvénients attachés aux études immodérées. D'ailleurs, les plus petits enfants ont moins d'heures de travail et restent plus longtemps au lit que les grands.

Les fatigues d'une journée ainsi employée procurent un sommeil bienfaisant et réparateur.

Indépendamment de cette vie active, la Méthode emploie une *gymnastique* particulière, à la fois théorique ou raisonnée, et pratique, d'abord élémentaire, puis progressive, qui s'occupe de la position et des mouvements de la tête, des bras, des jambes, de tout le corps; qui prend l'un après l'autre tous les membres, tous les organes, pour les conduire des actes les plus simples aux exercices les plus compliqués. La *gymnastique*, si cultivée par les anciens, consacrée par leurs institutions publiques, trop négligée dans nos éducations modernes, qui ne destinent au corps que de simples délassements, devient dans l'Institut l'objet d'une instruction spéciale, et se lie à l'ensemble de l'éducation. Elle comprend des exercices et des jeux de tout genre, toujours proportionnés à l'âge, au tempérament, à l'individualité de chaque élève, et dirigés vers un but commun, positif et déterminé : celui de plier et d'assouplir dans tous les sens les organes et les membres, d'exercer et d'endurcir le corps, de former en-

fin des hommes forts et adroits, sains et robustes. On traite le corps comme l'instrument et le serviteur de l'âme : on donne à celle-ci une trempe dure et vigoureuse : on habitue l'autre aux intempéries des saisons, aux changements de température, à tous les genres de mouvements et d'exercice. On le préserve des maladies qui accompagnent presque toujours la mollesse et l'oisiveté (1). La bonne santé, commune à tous les élèves, est le produit de la sobriété, du travail et de la satisfaction intérieure et habituelle que procure un bon emploi de la vie. « Je « crois pouvoir, dit Rousseau, compter hardiment « la santé et la bonne constitution au nombre des « avantages acquis par l'éducation d'Émile, ou plu- « tôt au nombre des dons de la nature que son éduca- « tion lui a conservés. » Des hommes ainsi élevés n'acquièrent pas seulement de la vigueur et de l'adresse dans tout ce qu'ils font, mais aussi une certaine aisance naturelle qui tient à ce que leur extérieur, toujours en harmonie avec leur état intérieur, n'en est qu'une représentation pure et fidèle. Leur force physique devient, par le sentiment intime ou par la conscience des ressources qu'ils portent en eux-mêmes, le principe et le germe de l'intrépidité morale et du véritable courage. Leur éducation, qui les familiarise de bonne heure avec tous les genres de fatigues et de travaux, les rend propres à faire de longues marches, à porter des fardeaux, à nager, à monter à cheval, à tirer de l'arc et des armes à feu, à devenir, enfin, des agriculteurs, des artisans, des mi-

(1) « La *tempérance* et le *travail* sont les deux vrais médecins de « l'homme. Le travail aiguise son appétit, la tempérance l'empêche « d'en abuser. » (J.-J. Rousseau, *Émile*, liv. Ier.)

litaires, des marins, des voyageurs, des commerçants, des magistrats, également utiles et précieux, dans ces différentes carrières, pour les gouvernements qui sauront les apprécier et les employer (1).

TROISIÈME RÉSULTAT.

Résultat sous le *rapport religieux et moral, individuel.*

Comme les élèves de la Méthode sont habitués à donner tout au fonds et à l'essence des choses, et à ne donner aux apparences et aux formes extérieures que ce qui est en rapport et en harmonie avec ce

(1) L'Éducation donnée par Pestalozzi, qui a surtout pour objet d'assurer à chaque individu l'entière disposition de ses *forces physiques* et de ses *facultés morales,* satisfait parfaitement, sous ce rapport, au besoin le plus impérieux de l'homme, et au désir exprimé par un médecin philosophe et philanthrope, le docteur allemand Hufeland, dans son *Histoire de la santé, contenant le tableau physique de la génération contemporaine.* Nous en extrairons le passage suivant, qui reproduit fidèlement le résultat et le but que se propose notre Méthode : « La situation de la génération actuelle, « sous le rapport de la *vie physique,* est extraordinaire. Les forces « animales disparaissent, et la puissance de l'esprit prend le dessus « mais, si ce raffinement de notre existence est mal dirigé, si nous « perdons l'énergie animale sans perdre les penchants et les vices « de l'animal, que deviendrons-nous ? des êtres équivoques, également nuls comme esprits et comme corps. Où chercher les moyens « d'une régénération de la nature humaine ? Les bains froids ou les « miracles du magnétisme ranimeront-ils l'action vitale dans une « machine où le principe vital même s'affaiblit et s'éteint... ? il n'y « a qu'une meilleure *Éducation physique et morale,* qui puisse « rendre à l'homme en même temps sa force physique et sa force « intellectuelle... Nous ne pouvons pas retourner à la barbarie, à « l'état sauvage ; il faut achever entièrement la civilisation, en faisant prédominer complétement l'esprit sur le corps (*et en les fortifiant l'un par l'autre*). Des principes d'une saine spiritualité puisés « dans une source divine, dans la religion ; des mœurs pures et des « cœurs simples ; tels sont les seuls moyens de rendre à la génération « actuelle son bien-être physique et sa santé corporelle. »

fonds et avec leur état intérieur; comme ils savent distinguer et apprécier l'*intérieur* et l'*extérieur*, spécialement en eux-mêmes, et chez les autres hommes; comme le *mot* n'a de signification pour eux que par la *chose* qu'il exprime, par la vérité de la pensée et du sentiment; comme, enfin, ils donnent tout à l'action, à l'exécution, à la réalité, rien aux vains projets ni aux vagues imaginations : ils ont, dans leur manière d'être et de sentir, une base essentiellement morale et religieuse. En effet, ils sont, d'un côté, dans cette situation habituelle de calme, de tranquillité, de satisfaction intérieure, qui constitue, par rapport à la société, l'*être moral;* la gaîté franche et sincère, la joie douce et pure, qui inspirent leur humeur, qui président à leurs discours et à leurs actions, qui pénètrent toutes leurs facultés, ne ressemblent point à cette gaîté, pour ainsi dire, corrosive, caractérisée par une sorte de délire et d'ivresse qu'on prend follement, dans le tourbillon du monde, pour un signe de bonheur (1).

(1) *Éducation physique et morale, en harmonie.* Joie et sérénité, indices de sagesse et de vertu. « L'âme, *dit* MONTAIGNE, qui loge la « philosophie, doit par sa santé rendre sain aussi le corps : elle doit « faire luire jusqu'au dehors son repos et son aise : elle doit former « à son moule le port extérieur, et l'armer, par conséquent, d'une « gracieuse fierté, d'un maintien actif et alègre, et d'une conte- « nance contente et joyeuse. La plus expresse marque de sagesse est « un état habituel de satisfaction, et de gaîté pure, douce et tran- « quille... Les jeux mêmes et les exercices feront une bonne partie « de l'étude : la course, la lutte, la musique, la danse, la chasse, le « maniement des chevaux et des armes. Je veux que la bienséance « extérieure, les grâces et la disposition de la personne se façonnent, « ainsi que l'âme. Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on « dresse; c'est un homme.... il ne faut pas les former l'un sans « l'autre, mais les conduire également, comme une couple de chevaux « attelés au même timon. » (*Essais de* MONTAIGNE, tome Ier.)

D'un autre côté, ils ont et nourrissent dans leurs âmes cette pureté de sentiments, ce respect pour tout ce qui est noble, élevé, divin; cette indifférence pour tout ce qui est vanité, frivolité, superstition; enfin, cette disposition à considérer toutes les choses humaines dans leurs rapports avec l'existence supérieure de l'homme, avec sa destination, avec ses devoirs envers son Créateur, ses semblables et lui-même, qui sont les caractères essentiels et distinctifs de l'*être religieux*. Toute la sphère de leur existence les élève au-dessus des choses purement terrestres, qui, lorsqu'elles ne sont pas animées en quelque sorte par un souffle divin, n'offrent à l'âme trompée que vide et que néant (1). Entièrement supérieurs à cet esprit de petitesse et de frivolité, qui gâte et corrompt tout dans la société, dans l'homme et dans la vie, ils n'envisagent et ne traitent chaque objet que d'après le degré de son plus ou moins d'importance réelle : leur esprit, qui se trouve ainsi toujours en harmonie avec les choses dont il s'occupe, exprime dans tous ses actes une certaine supériorité qui lui est naturelle, qui n'a rien de gêné, d'artificiel ni d'emprunté, qui ne blesse aucun amour-propre et se fait aisément pardonner. Ils ne s'érigent point en censeurs moroses des autres hommes; mais, s'ils sont obligés de les juger, leurs jugements sont toujours dictés par des sentiments de tolérance et d'indulgence, par une tendre bienveillance pour leurs semblables, par une douce pitié pour le caractère de faiblesse propre à

(1) Il conviendrait de tracer ici le tableau de l'homme élevé au plus haut degré de perfection de la nature humaine, tel que le parfait christianisme et la vraie philosophie peuvent le concevoir.

l'humanité. Leur éducation première et les impressions dont ils ont été nourris communiquent à tout ce qu'ils font, même aux moindres objets, cette direction noble et sublime, que j'appellerais presque une sorte de *transfiguration de la vie*, qui montre tout dans de nouveaux rapports plus élevés, qui n'éveille pas seulement le sentiment et la pensée, mais qui donne à l'esprit et au cœur une tendance continuelle vers l'Être Suprême, vers la vraie dignité, vers la haute destination de l'homme. Ils réunissent avec ce sens religieux, germe fécond de la véritable foi, des plus douces espérances de la vie à venir et de la plus pure charité, appliquée à plaindre et à soulager les misères et les faiblesses humaines, cette force d'âme et cet héroïsme qui rendent capable de faire une entière abnégation de soi-même, de sauver la vie d'un homme, en exposant la sienne, de se sacrifier, par un généreux dévouement, pour son devoir, pour la vertu, pour son prince, pour sa patrie.

On peut donc distinguer, comme *Résultats* de leur éducation, *trois directions essentielles*, données à leur caractère, à leur esprit et à leurs pensées, à leurs affections, à toutes leurs habitudes.

La *première*, qui embrasse et inspire les deux autres, est une impression religieuse, communiquée à tous leurs sentiments, qui les élève et les ennoblit.

La *seconde* est la source féconde des vertus, qui consistent dans l'oubli des injures, dans la disposition à juger favorablement les autres hommes, à se proportionner à leur faiblesse, à ne rien exiger d'eux ni des circonstances que ce que leur nature peut comporter.

La *troisième* est la faculté de se soumettre sans peine et sans murmure, avec une patience et une résignation absolues; enfin, la disposition à l'obéissance, considérée en général et sous tous les rapports, soit à la volonté de Dieu, à l'inflexible loi de la nécessité, soit aux lois sociales, soit même aux volontés humaines, auxquelles il serait injuste ou inutile de vouloir s'opposer. « La véritable sagesse, dit J.-J. « Rousseau, est de vouloir ce qui est, et de régler « son cœur sur sa destinée. »

La *première direction* se manifeste par l'élévation et la dignité de l'âme : une seule pensée l'occupe, un seul sentiment la remplit tout entière; ce sentiment, puisé dans sa noble origine, dans la croyance et dans la confiance en Dieu, se communique à toutes ses impressions; il lui donne la force et l'énergie nécessaires pour accomplir tous les devoirs, pour supporter tous les maux. Ce n'est point la force d'âme du Stoïcien, qui n'a de principe qu'un orgueil purement humain, qui dessèche et endurcit le cœur, qui rend l'homme étranger aux douleurs et aux infortunes de ses semblables, comme il affecte de le rendre étranger aux siennes propres. C'est une force expansive, qui étend le *moi humain*, suivant le vœu de Fénélon, à la famille, à la patrie, à l'humanité, qui rend l'individu satisfait et heureux en lui-même, bon et obligeant avec les autres, sûr, noble et généreux dans ses relations, toujours exact à remplir les devoirs que les circonstances de sa vie lui imposent : de fils, d'époux, de père, de parent, d'ami, de citoyen, de magistrat, d'inférieur et de subordonné, d'égal, de supérieur et de chef; d'homme enfin, ou de représentant de la Divinité sur la terre. Les in-

fluences salutaires de ce principe vivifiant se répandent sur toutes les positions, sur toutes les actions de l'existence. Socrate étendait ses connaissances et ses affections à tout le genre humain. « L'HUMANITÉ, dit « Locke, ou cette affection universelle qu'un homme « doit à tous ses semblables, mérite de faire un article « à part dans l'éducation des enfants(1). » On doit en pénétrer, en nourrir leur âme : c'est le feu sacré des Vestales, qu'il faut entretenir avec un soin religieux.

La *seconde direction* rend les élèves parfaitement capables de saisir l'individualité ou la nature propre des choses et des hommes, de les mieux apprécier, de les juger moins sévèrement, d'après une connaissance plus approfondie des véritables causes du mal, de la faiblesse et de la dépravation.

La tolérance pour les opinions, l'indulgence pour les fautes, la pitié pour les faiblesses, l'oubli des torts, la patience dans l'adversité, une sorte de bienveillance constante et universelle, principe de la bonté et de la charité, les rendent personnellement heureux et chers à leurs semblables. Les grandes vérités, sur lesquelles reposent ces vertus considérées dans leur intérieur et dans leur essence, forment autour d'eux comme une atmosphère épurée, placée au-dessus de la sphère des préjugés et des passions vulgaires.

Sous le *troisième point de vue*, comme nos élèves sont accoutumés, dès leur enfance, à sacrifier, par une résignation calme et absolue, par un libre mouvement de leur âme, leurs propres volontés, leurs vœux personnels à un ordre supérieur de choses, et à la volonté de Dieu, inspirée par leur conscience, ex-

(1) *Traité sur l'éducation des enfants*, par LOCKE.

primée par leurs instituteurs et par ceux qui dirigent leur vie, devenue enfin l'unique mobile de leurs actions; cette volonté, que la philosophie moderne a souvent désignée par le mot de *nécessité*, dont elle a conseillé d'habituer les enfants à savoir supporter le joug, est pour eux comme un rempart d'airain, contre lequel ils n'opposent jamais une folle et impuissante résistance. C'est par le même motif qu'étant toujours contents de leur situation, ils n'aspirent point, par des vues ambitieuses, ou pour satisfaire des passions fougueuses, des désirs frivoles, des besoins factices, à changer de position, ou à se procurer des avantages extérieurs, et ils n'ont aucune répugnance à vivre dans un état habituel d'obéissance et de soumission. La force du corps, qui résulte de leur éducation physique, contribue à leur donner la vigueur de l'âme; celle-ci les rend supérieurs à l'empire et aux révoltes des sens, aux passions tumultueuses, qui tourmentent les autres hommes, qui font de leur intérieur une mer agitée, et de leur corps un vase toujours attaqué dans toutes ses parties par une liqueur brûlante et corrosive qui bouillonne dans son sein. Leur éducation, qui les rend calmes et paisibles, qui les soumet de bonne heure au joug d'une discipline invisible, mais puissante, véritable image de la loi de la nécessité, les prépare, dès leurs premières années, à considérer, dans tout le cours de leur existence, l'obéissance et la soumission aux lois sociales et au gouvernement comme leur premier devoir, comme une habitude simple et naturelle qui n'a rien de pénible. Cette éducation tend, par ces motifs, et par l'esprit qui l'anime, à former des êtres à la fois raisonnables, intelligents et actifs dans la sphère individuelle, dans laquelle doit

se renfermer leur vie; presque passifs et entièrement subordonnés, dans la sphère de l'existence et de la hiérarchie sociales; ce qui est le plus sûr moyen de conserver et d'affermir l'ordre intérieur, civil et politique.

QUATRIÈME RÉSULTAT.

Résultat, sous le *rapport social et public, politique et national.*

Comme la société n'est forte que des forces des individus qui la composent, riche que de leurs richesses, vertueuse que par leurs vertus; comme chacun de ses membres doit posséder d'abord en lui-même les ressources et les moyens qu'il emploie ensuite au profit de l'association; il en résulte que tous les avantages individuels, développés dans le chapitre précédent, s'étendront à la société tout entière.

Il s'établit des rapports absolument nouveaux, plus nobles et plus purs, dans l'existence sociale. La base est toujours l'homme ou l'individu. Mais, indépendamment de ses rapports purement personnels, il existe des relations d'un autre genre pour l'homme social. La société, considérée sous ce point de vue, est essentiellement créatrice et productive : elle est comme un germe particulier qui donne naissance à des êtres nouveaux; elle a ses lois et ses mouvements qui lui sont propres, son existence individuelle, qui exige que chacun de ses membres s'oublie lui-même pour elle, et devienne, dans l'occasion, un instrument passif, une victime dévouée, que l'homme enfin s'anéantisse devant le citoyen, qu'il se sacrifie tout entier aux devoirs que ce titre lui impose.

Il serait utile, pour le perfectionnement de l'art de l'Éducation, envisagé dans ses rapports avec l'in-

stitution des sociétés (1), de rechercher et de développer quelle est l'essence de l'état social, et de quelle manière l'Éducation doit approprier ses vues et ses moyens à la formation de l'homme, considéré comme membre du corps politique. En effet, l'essence de la société, la nature des éléments qui la constituent et des relations qui s'établissent entre eux, approfondies et bien appréciées; l'indication de ce que l'homme doit être, relativement à elle, comme citoyen et comme sujet; la manière dont la Méthode contribue à préparer les hommes pour l'état social; le développement des principes dont les élèves ont été nourris par elle, appliqués à l'existence civile et publique, donneraient le complément des idées qui appartiennent au sujet principal de ce chapitre.

Il suffit d'établir ici, comme RÉSULTAT *sous le rapport public et social*, que l'application exacte de la Méthode, bien conçue dans toutes ses parties, procure à l'Établissement d'Éducation qui en fait usage l'avantage précieux d'être pour la société une pépinière féconde de citoyens zélés, de sujets soumis et fidèles, de soldats robustes et intrépides, d'hommes industrieux et utiles, qui pourront créer à la fois leur propre existence et contribuer efficacement à la prospérité publique. « L'éducation fondée sur de « bons principes est, suivant LOCKE (2), le seul « moyen de réformer un état, et de préparer une « génération meilleure que celle qui existe. »

(1) Voyez, dans l'*Essai général d'éducation*, seconde édition déjà citée, le chapitre: *De l'Éducation considérée dans ses rapports avec la politique*. (*Introduction*, page 22 et suiv.)

(2) *Traité*, déjà cité, *sur l'Éducation des enfants*, par LOCKE.

CINQUIÈME RÉSULTAT.

Résultat de l'Éducation, sous le *rapport intellectuel.*

La Méthode n'a certainement ni la puissance, ni la prétention de procurer à l'homme ce qui n'est pas dans sa nature. Elle n'aspire point à donner l'élévation, ni les grandes conceptions du génie; elle ne cherche point à faire des hommes supérieurs de ceux qui sont évidemment destinés à n'être que des hommes médiocres. Mais, elle veut développer tout ce que donne la nature; elle veut tirer le meilleur parti possible de chaque talent et de chaque faculté. Elle éveille dans l'enfant toutes ses dispositions intellectuelles et leur ouvre une large carrière : elle leur présente les objets et les aliments convenables, pour les exciter, les nourrir, les cultiver. Elle laisse alors agir librement en eux la nature, dont elle s'est bornée à préparer et à favoriser le développement. Le caractère essentiel de ces avantages, qui constituent la supériorité de la Méthode, tient surtout à ce que les lumières qu'elle répand consistent beaucoup plus dans des forces réelles et dans des habitudes pratiques, que dans des connaissances théoriques et dans de simples raisonnements. Les connaissances acquises par l'enfant s'identifient, pour ainsi dire, avec tout son être; sa science est toute en lui même et toujours avec lui. Il peut s'appliquer le mot de Bias, l'un des sages de la Grèce : *Omnia mecum porto.* Je porte tout avec moi. Ce qu'il sait, il le sent et il le peut en même temps. Les qualités qui dominent en lui sont un *bon sens* exquis, un *jugement* sûr, une grande

sagacité pour observer, une grande force d'*attention* pour comprendre et de *mémoire* pour retenir.

Indépendamment de ces facultés fondamentales établies par la psychologie ordinaire, du *jugement* et du *raisonnement*, de l'*observation*, de l'*attention*, de la *mémoire*, de l'*imagination* qui reproduit les objets et qui en crée de nouveaux, toutes les autres facultés psychologiques accessoires, qu'on a distinguées dans l'homme, et toutes celles qui constituent l'ensemble des forces de l'entendement ou de l'esprit, se trouvent cultivées et perfectionnées par les directions que donne la Méthode.

La *présence d'esprit*, toujours prompte et habile à saisir le moment et l'occasion pour en tirer parti, et qui se compose à la fois de ce qu'on appelle vulgairement *mémoire, esprit, raison* et *volonté;*

Le *caractère*, ou l'énergie et la puissance de la volonté, qui sait au besoin faire plier les hommes et les circonstances à ses vues, et qui s'accorde parfaitement avec cette soumission réfléchie et résignée (dont nous avons parlé dans le *troisième chapitre des résultats*), qui subit tour à tour, sans plainte et sans résistance, le *triple joug*, soit de la *discipline* dans l'Institut, soit des *lois* et du *gouvernement* dans la société, soit de la *nécessité* dans le cours ordinaire des événements de la vie;

L'*art d'observer*, ou la *justesse d'observation*, la *patience*, unie à la *force d'attention*, que Buffon considère avec raison comme un des éléments du génie;

L'*esprit d'analyse*, ou la facilité de suivre des séries de combinaisons et un ordre méthodique dans l'enchaînement des idées;

La capacité d'embrasser des *vues d'ensemble*, jointe à l'*esprit d'application* et *de détail* (1);

Enfin, la *grandeur des conceptions* et *l'étendue de la pensée*, associées à l'élévation, à la noblesse et à la dignité de l'intelligence :

Toutes ces qualités de l'entendement, qui reproduisent dans ses différents actes les facultés intellectuelles distinguées par la psychologie ordinaire, se développent et se fortifient par la manière dont les élèves sont exercés dans leurs études à trouver et, pour ainsi dire, à créer les éléments des sciences, et à s'élever de leurs notions les plus simples aux connaissances les plus compliquées.

La justesse, l'étendue, la sagacité, l'activité résultent à la fois de ce mode d'instruction. Chacun acquiert la conscience intime de ses forces intellectuelles et se porte, non-seulement par un mouvement libre de l'instinct, mais par une volonté raisonnée et réfléchie, vers la destination qui a le plus d'analogie avec ses talents naturels, et dans laquelle il peut se rendre le plus utile à sa patrie et à lui-même (2).

Le tableau fidèle du *développement des forces intellectuelles*, réalisé par la Méthode, paraît devoir obtenir trois sortes de suffrages :

1°. Celui qui n'a étudié l'homme que sous le rapport de l'état de la science psychologique, ou de la division reçue des facultés de l'esprit et de l'âme, distinguées jusqu'à présent, peut reconnaître qu'en effet la Méthode exerce, d'une manière satisfaisante

(1) Voyez le *quatrième chapitre des caractères :* La Méthode applique partout un *esprit de détail* et un *esprit d'ensemble.*

(2) Voyez, ci-dessus, page 501 et suiv., les développements du *premier chapitre des Résultats.*

et assez complète, les facultés que cette science détermine.

2°. L'homme actif, et qui s'attache moins aux facultés elles-mêmes et à leur distinction métaphysique, qu'à leur manifestation par les actes propres à chacune d'elles, reconnaît également que les forces physiques, morales et intellectuelles sont développées et mises en action, de la manière la plus convenable pour l'individu en particulier, quelle que soit sa position, et pour la société en général.

3°. Enfin, l'homme de génie, dont les vues sont grandes, larges, libérales, qui aime à voir la nature se développer dans sa perfection, apprécie, dans les Résultats de l'Éducation intellectuelle donnée par la Méthode, l'énergie et la force de l'esprit, l'étendue et l'élévation des conceptions, l'aptitude donnée à l'homme de réaliser tout ce que sa nature lui permet d'*être*, de *pouvoir* et de *faire*, sous tous les rapports (1).

Ainsi, *le philosophe spéculateur*, *le philosophe praticien*, ou *l'homme d'État* qui rattache tout à la vie active, à l'action dirigée vers un but, *l'homme d'un génie élevé*, qui plane dans une sphère supérieure à celle des deux autres, doivent être satisfaits de la Méthode, sous le point de vue que nous venons de traiter.

(1) Voyez, ci-dessus, page 76 et suiv., le *Troisième Principe : Éducation organique et complète*, ou formation de l'homme tout entier, rendu propre à toutes les conditions humaines. — Voyez aussi, page 501 et suiv., le *Premier Résultat* : Préparation générale élémentaire pour les différentes professions sociales.

SIXIÈME RÉSULTAT.

Résultat de l'Éducation, dans la *section de l'Institut consacrée aux jeunes filles.*

Pour bien apprécier les *Résultats de l'Éducation donnée dans la section consacrée aux jeunes filles*, il s'agit d'examiner quelles seront, dans la société, les demoiselles sorties de l'Institut, en les considérant sous quatre principaux points de vue : comme *femmes* en général; comme *institutrices;* comme *épouses* destinées à diriger une maison et à faire le bonheur de ceux qui les auront choisies pour compagnes de leur vie; comme *mères de famille*, appelées par la nature et la société à présider à la première éducation de leurs enfants.

Les jeunes filles de l'Institut sont élevées surtout pour la famille, de manière à posséder les qualités et les avantages qui appartiennent spécialement à leur sexe. Elles apprennent peu; mais tout ce qu'elles ont appris, elles le savent à fond et le mettent en pratique.

Plusieurs d'entre elles ont l'habitude de recueillir par écrit, à la fin de la journée ou seulement de la semaine, les principaux résultats de leur vie : elles se rendent ainsi compte des impressions qu'elles reçoivent des objets extérieurs, de leurs observations sur les personnes et sur les choses, et surtout des remarques qu'elles ont l'occasion de faire sur elles-mêmes, sur leurs propres défauts et sur les moyens qu'elles peuvent employer pour s'en corriger (1).

(1) En rappelant ici l'usage, salutaire à beaucoup d'égards, de faire tenir par les jeunes enfants de l'un et de l'autre sexe, parvenus à l'âge où commence le développement de la raison, à leur quin-

Le travail et l'économie sont les habitudes premières et inséparables qui leur sont données. Toutes les parties de leur développement et de leur instruction se rapportent essentiellement au but de leur

zième ou seizième année, un petit *journal* de leur vie, qui devient le miroir dans lequel se réfléchissent, pour ainsi dire, leur esprit et leur âme, j'aime à pouvoir citer, en faveur de cette Méthode, un journal semblable, tenu, pendant près de deux années, par la fille, très-jeune encore, d'un respectable pasteur, père tendre autant qu'éclairé. La jeune Louise Gontuier, formée seulement par l'éducation domestique, par la vie intérieure de la famille, par la conversation et les exemples de ses excellents parents, par le touchant et continuel échange des sentiments qui les unissaient; n'ayant reçu aucune instruction positive; presque toujours malade, parce que, chez elle, les facultés intellectuelles et morales, développées prématurément par l'effet de sa nature plus que de son éducation, dévoraient, pour ainsi dire, et détruisaient la constitution physique, avait pris, d'après le conseil de son père, l'habitude d'écrire, tous les deux ou trois jours, et régulièrement à la fin de chaque semaine, un tableau abrégé de sa vie. Elle a pratiqué cette méthode, depuis sa onzième jusqu'à sa treizième année, époque à laquelle la mort est venue l'enlever à son père, qui avait à pleurer aussi la perte récente d'une épouse chérie. J'ai lu avec le plus grand intérêt les cahiers de cette aimable enfant, qui annoncent un esprit juste et pénétrant, un caractère à la fois doux et très-vif, dont elle avait quelquefois de la peine à dompter l'impétuosité, une sensibilité extrême, et surtout une âme pure et angélique. Elle se rend compte de tout ce qu'elle a fait, de ses lectures, de ses promenades avec son père, de tout ce qu'elle a vu, senti, observé. Elle se reproche ingénument ses moindres fautes, ses plus légères vivacités; elle surveille exactement sa conduite dans tous les instants de sa vie; elle rapporte toutes ses actions, toutes ses pensées au bonheur de son père, auquel elle sent vivement qu'elle est redevable d'un bienfait, mille fois plus précieux que celui de l'existence. Son style est simple, naturel, touchant et pur; ses pensées, qui découlent de son âme, et qui sont presque toujours des sentiments, deviennent, dans quelques passages, nobles et sublimes. Elle fait une analyse courte, mais bien liée dans toutes ses parties, de *Gumal et Lina*, ou *Les enfants africains*, sorte de roman moral et religieux, à la portée des enfants; puis, de *Télémaque*, de l'impression que cette lecture lui a faite, de la description du Tartare et des Champs Élysées; enfin,

existence, à la destination qu'elles doivent remplir. La Méthode leur donne la volonté et les moyens de devenir tout ce qu'elles peuvent et doivent être. Leurs relations habituelles, toujours animées par des sentiments de bienveillance réciproque, par l'amitié, par la liberté, par la gaieté, par une disposition salutaire à faire tourner toutes les circonstances de leur vie au profit de leur perfectionnement et de leur instruction, développent à la fois en elles le jugement, le goût et les grâces, les connaissances et les talents, les qualités morales et les vertus. La grâce naturelle des femmes consiste surtout dans la simplicité extérieure et intérieure, des vêtements et des mœurs, dans l'unité de leur manière d'être, dans l'harmonie entre leur intérieur et leur extérieur. La privation des ressources artificielles est un moyen de perfectionnement qui conserve la pureté primitive, qui prévient la déformation et la dégénération produites trop souvent par la société. Néanmoins, sans être formées pour le monde, nos jeunes élèves ne sont point dépourvues des moyens d'y paraître un jour avec avantage : il leur deviendra facile d'en prendre les usages et les formes, par un tact exquis des convenances, résultat de leur éducation, qui n'a rien de commun avec la finesse et la coquetterie. Une sage liberté prévient de bonne heure en elles la dissimulation et la fausseté, qui sont presque toujours l'effet de la gêne et de la contrainte des éducations ordinaires. La vanité, germe

de quelques sermons de *Blair* et de son père qu'elle a lus ou entendu lire, et dont elle se fait à elle-même des applications pour se corriger de ses défauts. Cette innocente créature est retournée dans le ciel, sa véritable patrie, au mois de février 1811.

dangereux et corrupteur, se trouve également réprimée, ou plutôt déracinée par la vie habituelle de l'Institut. « *Les femmes sont vaines,* dit FÉNÉLON (1); « *la* vanité *fait parler beaucoup ; elles sont légères,* « *et la* légèreté *empêche les réflexions qui feraient* « *souvent garder le silence.* » Les jeunes filles, élevées d'après notre Méthode, sont garanties avec soin de ces deux défauts. Elles ne seront point des femmes savantes, mais des femmes sensées; elles n'auront pas des connaissances étendues et profondes, qui leur inspirent l'envie de sortir de la sphère dans laquelle elles doivent se renfermer, mais des notions saines, justes et complètes sur tout ce qu'il leur convient de savoir, et surtout des principes et des qualités solides. Elles seront aimantes, bonnes, bienfaisantes, plutôt que sensibles et romanesques. Leur sensibilité, qui n'exclura point le discernement et la raison, les préservera des écarts et des fautes qui pourraient compromettre un jour leur repos et leur bonheur. Mais, la maturité de leur jugement n'affaiblira point, en les dirigeant, leur puissance et leur faculté d'aimer. Elles connaîtront et sauront porter, dans l'occasion, jusqu'au dévouement le plus héroïque, les douces et tendres affections de *filles,* de *sœurs,* d'*épouses,* de *mères* et d'*amies*. Elles uniront aux grâces, dont les a douées la nature, les talents agréables qui leur prêtent un nouveau charme, et particulièrement le *dessin* et la *musique* (2).

(1) *Traité sur l'Éducation des filles.*

(2) « Nous voyons combien la *musique* a été puissante parmi les « peuples païens, pour élever l'âme au-dessus des sentiments vul- « gaires. L'église a cru ne pouvoir consoler mieux ses enfants que « par le chant des louanges de Dieu. On ne peut donc abandonner « ces arts que l'esprit de Dieu même a consacrés. Une musique et

Les vertus et les habitudes, qui se rapportent au *gouvernement économique et domestique*, leur sont surtout rendues familières (1). Enfin, tous les avantages qu'on a déjà développés, en exposant les résultats de l'éducation des garçons, deviennent communs aux jeunes filles, en tout ce que la nature particulière de leur sexe peut comporter. Elles offriront donc, à la fin de leur éducation, des FEMMES simples et naturelles, aussi parfaites que paraît le permettre la condition humaine. Leurs vertus et leurs exemples devront nécessairement exercer, quoique d'une manière indirecte et insensible, une douce et salutaire influence dans leurs foyers domestiques, dans le cercle qui les entoure, dans leur

« une poésie chrétiennes seraient le plus grand de tous les secours « pour dégoûter des plaisirs profanes.... Quant au *dessin*, comme « il me semble qu'on doit occuper l'esprit en même temps que les « mains des femmes, je souhaiterais que les jeunes filles fissent des « ouvrages où l'art et l'industrie assaisonnassent le travail de quel- « que plaisir. De tels ouvrages ne peuvent avoir aucune vraie beauté, « si la connaissance des règles du dessin ne les conduit. » (FÉNÉLON, *Éducation des filles.*)

(1) « Pour le *gouvernement domestique*, rien n'est meilleur que « d'y accoutumer les filles de bonne heure. Donnez-leur quelque « chose à régler, à condition de vous en rendre compte : cette con- « fiance les charmera; car, la jeunesse ressent un plaisir incroya- « ble, lorsqu'on commence à se fier à elle et à la faire entrer dans « quelque affaire sérieuse. Laissez même faire quelques fautes à une « fille dans de tels essais, et sacrifiez quelque chose à son instruc- « tion; faites-lui remarquer doucement ce qu'il aurait fallu faire ou « dire pour éviter les inconvénients où elle est tombée; racontez- « lui vos expériences passées, et ne craignez point de lui dire les « fautes semblables aux siennes que vous avez faites dans votre « jeunesse: par-là, vous lui inspirerez la confiance, sans laquelle « l'éducation se tourne en formalités gênantes. » (FÉNÉLON, *même ouvrage.*)

famille, dans la société en général et dans leur patrie.

Comme INSTITUTRICES, elles auront été nourries, depuis leur premier âge, dans les sentiments, les principes et les habitudes qui peuvent les rendre propres à conduire des enfants, à s'en faire aimer, à leur donner de bonne heure les premières impressions religieuses et morales, qui se gravent profondément dans le cœur et dans l'esprit. Elles sauront les instruire avec douceur dans les connaissances élémentaires convenables à leur âge, les observer avec une sagacité acquise par l'expérience, et jointe à leur instinct naturel, essentiellement fin, délicat et sûr; enfin, suivre tous les degrés et toutes les nuances de leur développement.

Comme ÉPOUSES, elles répandront autour d'elles, par les trois influences réunies des *vertus*, des *talents* et des *grâces*, les impressions du bonheur domestique, qui devient ensuite la source des affections les plus douces et les plus pures, des vertus les plus solides et de la vraie félicité.

Comme MÈRES DE FAMILLE, elles seront à la hauteur de leurs nobles fonctions, et parfaitement capables de remplir les devoirs imposés par ce titre touchant et sacré. La première éducation de leurs enfants, qui leur appartient de droit, surtout jusqu'à leur septième ou huitième année, ne sera pas abandonnée à l'ignorance, ou totalement négligée; mais elle deviendra une préparation convenable et complète pour l'éducation proprement dite, donnée dans les institutions publiques. La réforme des mœurs et de la société ne peut commencer avec

succès que par les femmes. Leur influence naturelle, qui, bien dirigée, doit devenir aussi salutaire qu'elle est puissante, peut être considérée comme une seconde Providence pour l'homme (1).

L'Éducation des jeunes filles de l'Institut produit donc en elles, comme *Résultats généraux :*

1°. Sous le RAPPORT PHYSIQUE, la *force* et la *santé* unies à l'*aisance* et à la *grâce*, et une *adresse* naturelle, heureusement développée pour tous les exercices du corps, et pour tous les ouvrages convenables à leur sexe;

2°. Sous le RAPPORT MORAL, une *croyance religieuse* intime et profonde, base essentielle de leurs

(1) Chacun peut se rappeler comment la plume éloquente de l'auteur d'*Émile* a fait ressortir et mis dans tout son jour cette importante vérité.

Des femmes ici-bas la suprême influence
Doit devenir pour l'homme une autre Providence. (M.-A.-J.)

L'INFLUENCE DES FEMMES, mobile naturel et nécessaire, mériterait d'être étudiée et considérée dans ses rapports avec le bonheur des individus et des familles, et avec la prospérité des nations, par un écrivain philosophe, qui s'occuperait spécialement d'interroger et d'analyser l'histoire des différents peuples sous ce rapport. Les malheurs de tout genre que cette influence a souvent produits serviraient eux-mêmes à prouver les effets bienfaisants qu'on aurait droit d'en attendre, si une politique éclairée, et surtout une sage direction, donnée dès l'enfance à l'éducation des femmes, les disposait à devenir tout ce qu'elles peuvent et doivent être dans la sphère qui leur est assignée. — Voyez, dans l'*Essai sur l'emploi du temps*, la *note seconde*, qui a pour objet une *Méthode nouvelle d'étudier l'histoire*, en la considérant sous des rapports déterminés, et, en particulier, sous les deux rapports de la science de l'*Éducation*, appliquée au perfectionnement de l'espèce humaine, et de la *Culture* et de l'*Influence des femmes* dirigées vers le même but. (*Essai sur l'emploi du temps*, seconde édition, pages 290 et 293 jusqu'à la page 300, et quatrième édition, chap. VIII, page 317 et suiv.)

vertus et point d'appui nécessaire pour la faiblesse humaine; une *douceur* habituelle *de caractère*, qui inspire toutes leurs relations, avec leurs parents, tant qu'elles restent dans la maison paternelle, avec leurs époux, quand elles sont mariées, avec leurs enfants, lorsqu'elles deviennent mères, avec leurs domestiques, dans la direction de l'économie intérieure de leur maison, et avec toutes les personnes placées dans la sphère que peut embrasser leur existence; enfin, une patiente et courageuse *résignation*, qui leur fait supporter sans murmure les maux attachés à la condition humaine, soit qu'ils leur viennent de la nature et de la force des choses, ou des relations et des événements de la vie et de la société (1);

(1) La *douceur de caractère*, la *grâce* et la *patience* sont les principaux traits du caractère qui convient aux femmes, et les qualités les plus propres à leur concilier l'affection. Une femme raisonnable, douce, bienveillante, habituellement contente d'elle-même, se fait chérir de tout le monde, surtout de ceux avec qui elle vit. Elle jouit pleinement des affections de famille, qui sont pour elle la vraie source du bonheur. On peut lire et consulter, sur le même sujet, les *Lettres* de *madame* Chapone, Anglaise, *sur le perfectionnement de l'âme* et *sur les vertus les plus nécessaires aux femmes*. (Voyez un extrait de ces lettres dans la *Bibliothèque Britannique*, mois de *juin* 1812; pages 135 et suiv.) « Oh! combien sont à plaindre, dit « l'auteur de ces *Lettres*, les femmes qui brisent les affections de « famille, ou qui les usent par de petits torts habituels, ou seule- « ment en ne cherchant pas continuellement à se rendre agréables « à leurs premiers amis! trop souvent on réserve pour les étrangers « ces moyens de plaire, que l'on néglige avec ceux dont l'affection « a pour nous bien plus de prix, de qui le devoir et l'intérêt nous « prescrivent également de nous faire aimer... Une femme sage « doit comprendre que tout ce qu'elle a d'aimable dans le caractère, « tout ce qu'elle a d'esprit et de talents, ne peut jamais être mis en « usage plus à propos que pour charmer ceux avec qui elle vit, avec « qui elle est unie par le sang, ou liée par un choix volontaire et « sacré. Pour se faire chérir d'eux, il ne suffit pas de n'être ni em- « portée, ni grondeuse, ni dure et obstinée. Il faut que le sourire

3°. Sous le RAPPORT INTELLECTUEL, un *esprit droit*, un *jugement sain*, une *raison éclairée*, capable de régler l'imagination, de modérer la sensibilité; une *appréciation exacte de leurs devoirs*, en même temps qu'une disposition constante à les remplir avec zèle; une heureuse *aptitude pour tous les genres d'occupations* qui leur appartiennent, et surtout le développement complet de leurs facultés, rendues susceptibles d'être appliquées avec succès, soit aux ouvrages manuels et aux travaux dont une partie de leur existence doit être remplie, soit à la première formation des enfants.

Des femmes ainsi élevées seront saines et fortes, sans perdre aucun des agréments de leur sexe. Elles seront vertueuses par habitude, par besoin, par sentiment, autant que par principes et par l'effet de la réflexion; elles seront enfin suffisamment pourvues de toutes les connaissances qui conviennent à leur sexe : elles possèderont toutes les ressources que leur destine la nature et que doit leur assurer l'Éducation.

« de la bienveillance soit sur ses lèvres; que cette facilité, cette « complaisance, cette promptitude à obliger, qui annoncent la ten- « dresse et l'affection, brillent dans toute sa conduite et donnent à « ses moindres actions tout l'attrait de la bonté; que jusque dans la « conversation la plus familière se fasse sentir en elle cette politesse « du cœur qui exclut toute espèce d'offense, qui ne permet pas de « faire jamais à personne, sans nécessité, de la peine, même pour « un instant.... »

SEPTIÈME RÉSULTAT.

Résultat sous le *rapport pédagogique*, ou *des progrès de la science même de l'Education.*

Le point de vue, sous lequel il convient d'envisager l'Institut, considéré comme ÉCOLE NORMALE, par rapport à son influence sur les progrès de l'Éducation en général, ne se renferme point dans les bornes de son existence et de sa sphère individuelles : il ne s'agit plus seulement de l'organisation d'un établissement particulier et de sa Méthode. Perfectionner l'Éducation, c'est perfectionner l'humanité : l'une influe essentiellement sur l'autre.

Par ce motif, tous les bons esprits, tous les cœurs généreux, toutes les institutions doivent tendre, pour ainsi dire, de concert, à perfectionner l'Éducation. L'existence de l'humanité, dans toutes les formes qu'elle présente, dans tous les moyens qui lui sont propres, doit être saisie, reconnue, pénétrée, pour former et développer la conscience que le genre humain a besoin d'acquérir de lui-même, et qui devient ensuite la base fondamentale sur laquelle on peut établir les lois particulières, relatives à la formation de chaque individu. Ces vues générales ont été comme la source et le germe des premières idées de Pestalozzi, des essais qu'il a exécutés, des expériences qu'il a faites, des moyens qu'il a successivement imaginés et appliqués. Elles ont inspiré sa Méthode ; ses travaux en ce genre paraissent à leur tour propres à diriger les hommes éclairés qui s'occupent de perfectionner la science et l'art pratique de la culture de l'homme. Son exemple et

ses premiers succès doivent les exciter à faire de nouvelles expériences, de nouvelles observations, à tenter de nouveaux essais, à concevoir de nouvelles espérances pour une sorte de rénovation de l'espèce humaine, retrempée par l'Éducation dans sa propre nature primitive et non altérée.

Si la Méthode ne s'élève point à cette grande et large conception, dans son esprit et dans son but; si elle ne prend pas cette direction et cette tendance, elle n'est rien : elle retombe et se confond dans la foule obscure des routines et des pratiques vulgaires.

C'est par cet esprit que la Méthode se lie étroitement à toutes les grandes entreprises qui concourent au but commun de la prospérité générale. Elle paraît, à quelques égards, réaliser un commencement d'exécution du vaste plan et des nobles et audacieuses conceptions de Bacon, qui voulait donner un *nouvel organe* (*novum organum*) à l'esprit humain et obtenir une véritable restauration, et même une création nouvelle, mieux entendue et plus complète, des sciences. Les vues générales de *Bacon*, dont il conviendrait de rechercher et de reproduire la substance, pour les appliquer à la réforme de l'Éducation; les vues moins étendues, quoique saines et judicieuses, souvent profondes, toujours libérales, de *Montaigne*, de *Descartes*, de *Fénélon*, de *Locke*, de *Rollin*, de *Condillac*, de *J.-J. Rousseau*, se trouvent ici réunies et combinées, mais surtout appliquées et mises en pratique. Ces derniers philosophes ont envisagé l'homme et les sciences dans une sphère plus étroite; ils n'ont pas embrassé la nature universelle, comme Bacon. Elle ne les a point ani-

més et agités ; ils ont pris et suivi des directions particulières, utiles, mais bornées.

Sous notre rapport général actuel, le système de l'Éducation est en harmonie avec la religion, et se trouve dans des points de contact intimes et immédiats avec toutes les idées grandes et généreuses, avec la haute philosophie, avec la législation et toutes les institutions publiques (1). En effet, comme la religion est une révélation de la manière par laquelle Dieu élève et développe l'homme : l'Éducation semble révéler aussi la manière dont l'homme lui-même développe sa nature et ses propres facultés. Quant aux institutions sociales, l'essence de l'organisation de l'État, d'après l'idée fondamentale du perfectionnement de la société par celui des individus, est d'*élever une nation au plus haut degré de développement de ses facultés dont elle soit susceptible*. Tel est aussi le vrai *but*, et tel est le *Résultat* de l'Éducation, vue en grand, et rapprochée de la religion, de la législation, de la philosophie, qui se concentrent, comme toutes les sciences, dans un seul et même point de vue, le *perfectionnement et le bonheur de l'humanité*.

HUITIÈME RÉSULTAT.

Résultat philosophique de l'Éducation de l'Institut, considéré comme ÉCOLE EXPÉRIMENTALE.

L'Institut, sous ce nouveau rapport, ne procure

(1) On pourrait examiner, dans cette vue et dans leurs rapports avec l'Éducation, les législations de *Moïse*, de *Lycurgue*, de *Solon*, de *Numa*, de *Confucius*, de *Zoroastre*, de *Mahomet*, etc. JÉSUS-CHRIST, vrai législateur de l'humanité, appartient tout entier à la religion.

pas seulement les moyens de faire, au profit de la science de l'Éducation, des expériences curieuses et utiles sur l'espèce humaine en général et sur les individus; mais il permet encore d'approfondir la nature intérieure et intime de l'homme et la marche de son développement. Il fournit, à cet égard, des occasions fréquentes et des sujets nombreux et variés d'observations, soit aux philosophes spéculateurs, soit aux législateurs, aux administrateurs, aux hommes d'État, soit aux savants occupés de recherches sur la *physiologie*, ou sur les organes et les fonctions de l'homme physique, et sur la *psychologie*, ou sur les facultés et les fonctions de l'homme, considéré comme un être sensible et intelligent.

Comme *la Méthode est elle-même un essai pratique* et un recueil d'expériences journalières, un moyen continuel d'instruction pour ceux qui en appliquent les principes et les procédés; comme la *multiplicité* et la *diversité des éléments dont se compose l'Institut* donnent lieu à la nature humaine de se révéler dans les formes et avec les modifications les plus variées; comme les *relations fréquentes avec un grand nombre d'étrangers* qui visitent l'établissement procurent la facilité d'étendre au dehors les expériences et les observations, et d'établir des points de contact entre l'Institut et le monde extérieur; comme enfin les *réunions périodiques des instituteurs*, leurs communications intimes et habituelles entre eux et avec leurs élèves impriment à leurs esprits une salutaire activité, une généreuse ardeur de réussir dans la tâche qu'ils ont entreprise, une sagacité singulière pour s'approprier tout ce qui peut favoriser le succès de leurs travaux : ces *quatre causes* combinées

produisent nécessairement des expériences continuelles, des remarques judicieuses et importantes, des observations de tout genre, fécondes en résultats, qu'un habile instituteur et un philosophe, livré à l'étude de l'homme, doivent recueillir et appliquer.

Les différences et les rapports des dispositions et des facultés, des caractères, des penchants, de leurs nuances et de leurs altérations, des tempéraments, des âges, des sexes, des impressions reçues, des directions données, des instituteurs et des élèves et de leurs destinations respectives, des *trois branches de l'Éducation physique, morale et intellectuelle*, des *six espèces d'Écoles, normale, expérimentale, primaire, secondaire, spéciale, industrielle*, réunies et considérées séparément, dans les *deux* grandes *divisions de l'Institut des garçons* et de l'*Institut des filles*, deviennent autant de sujets particuliers d'observations, qui donnent, pour ainsi dire, la conscience de l'Éducation, saisie dans son ensemble et dans ses détails, et les moyens de la perfectionner dans toutes ses parties.

C'est par l'influence de cette habitude d'expérience et d'observation, appliquée à l'Éducation, à l'histoire et à toutes les sciences, qu'un esprit cultivé par la Méthode regardera tous les actes importants de l'humanité, tous les grands phénomènes des différentes organisations sociales, comme les résultats d'un principe intérieur qui agit sous l'influence du caractère individuel et national, du temps, des localités, des accidents provenant des rapports d'un peuple avec d'autres peuples : ce principe, combiné avec des principes analogues ou opposés, qui exercent aussi leur

action, contribue soit au perfectionnement, soit à l'altération de ce qui existe. Tous les faits particuliers et publics, considérés sous ce point de vue, sont autant d'expériences que le genre humain fait continuellement sur lui-même, sous des conditions données par l'influence de la contrée, du climat, de la législation, de la forme sociale, des événements politiques, extérieurs et intérieurs.

Le développement de l'esprit humain dans toute son étendue, et le résultat de son état actuel et passé, envisagés comme une expérience universelle que le genre humain a faite sur lui-même, d'après les lois de sa nature et les rapports dans lesquels il existe, représentent en grand ce que doit être et ce que peut produire l'Éducation (1).

Cette expérience du développement des facultés propres à notre espèce, et modifiées dans chaque individu, s'applique et se renouvelle, dans l'Institut, pour chacun de ses élèves, dont il suit avec une attention minutieuse la marche et les progrès, dans

(1) Cette manière nouvelle d'embrasser l'histoire générale de tous les peuples, sous le rapport des *progressions* et des *vicissitudes sociales*, comme une grande et continuelle expérience faite par le genre humain sur lui-même, et la recherche des causes qui ont influé, dans la succession des siècles, sur la *situation progressive*, *stationnaire* ou *rétrograde* des nations, mériterait de fixer toutes les méditations d'un observateur philosophe, qui présenterait ainsi le véritable ESPRIT DE L'HISTOIRE, comme notre ingénieux et profond MONTESQUIEU a considéré et traité l'ESPRIT DES LOIS. (Voyez, dans l'*Essai sur l'emploi du temps*, seconde édition, la *note deuxième* sur la *manière d'étudier l'histoire*, pages 285 et 291, et quatrième édition, pages 301 et suiv.) L'existence et l'histoire d'une nation particulière, sous le rapport de la science de l'Éducation, ne sont qu'une grande expérience du développement national d'un peuple, considéré comme un individu qui croît, grandit, se modifie, se déforme ou s'améliore.

tous les sens et sous tous les rapports. L'Institut, toujours ferme et invariable, quant à sa base générale, aux lois de sa marche et à son but, devient en même temps un tableau vivant et mobile, dans lequel se reproduisent et se réfléchissent toutes ses expériences, toujours rapportées au même point central, au but déjà déterminé : le perfectionnement de l'Éducation, nécessaire pour arriver au perfectionnement de l'humanité.

NEUVIÈME RÉSULTAT.

Résultat de l'Éducation de l'Institut, considéré comme ÉCOLE INDUSTRIELLE, ou sous le rapport spécial du *développement de l'esprit d'industrie* et de la *culture industrielle pour les arts et les métiers.*

Nous avons exposé, dans le *douzième chapitre des caractères* (1),

1°. Comment la *Méthode* elle-même paraît devoir, par sa nature, développer l'esprit d'industrie, en exerçant l'enfant à trouver les éléments de ce qu'il apprend;

2°. Comment la *vie intérieure de l'Institut* est organisée de manière à concourir au même but, en rendant les enfants soigneux et industrieux dans tout ce qu'ils font;

3°. Quels sont les *moyens directs d'application*, propres à nourrir et à diriger cet esprit d'industrie, qui sont fournis à la fois par les études et les exercices, par les objets d'enseignement et par les jeux.

Il convient maintenant d'examiner les *Résultats* qui découlent essentiellement de cette direction particulière de l'Éducation.

(1) Voyez ci-dessus, page 221 et suiv., le Douzième *Caractère* : ÉDUCATION INDUSTRIELLE.

La Méthode a cru pouvoir distinguer, dans le *mot* ou le signe qui peint l'objet, dans le *nombre* et dans la *forme*, une triple base, ou trois fondements primitifs et généraux de toutes les sciences. L'esprit les reçoit par sa *faculté intuitive* (1), sorte d'organe de la vue intellectuelle; le jugement les mûrit; la mémoire les conserve. On a soin de ne rien présenter à l'enfant qui soit hors de sa portée. On lui fournit, par l'Éducation et l'Instruction, les éléments et les matériaux de toutes les connaissances, sans toucher encore aux sciences elles-mêmes proprement dites, afin qu'il soit capable de choisir entre les différentes directions et les routes variées qu'elles lui offriront dans la société, et qu'il puisse à volonté pénétrer avec succès dans celles qui auront le plus d'attraits pour lui, ou dont les circonstances de sa vie lui feront un besoin et un devoir de s'occuper (2). L'élève ainsi préparé devient propre à bien savoir tout ce qu'il veut apprendre; il est ensuite très-capable de réussir dans telle connaissance ou dans telle branche d'industrie que ce soit.

On rend, dès le premier âge, la forme logique, habituelle, familière et inhérente à l'esprit de l'enfant. Puis, le *calcul*, les *mathématiques*, le *dessin*, associé à la *géométrie*, élargissent et affermissent la base de son instruction.

Les éléments essentiels du véritable *esprit d'industrie*, conçu dans sa plus haute acception, et rap-

(1) Voyez, ci-dessus, pages 89 et suiv., le *Septième Principe*: INTUITION.

(2) Voyez le chap. 1er *des Résultats*: *Aptitude donnée aux élèves pour les différentes branches des sciences et pour les différentes professions.*

porté à son but le plus général, auquel viennent aboutir toutes les directions industrielles, résident dans l'*esprit de logique, de calcul et* dans l'*esprit géométrique*. Cet esprit d'industrie prépare à toutes les branches des sciences et des arts : il ne faut plus que l'exercice particulier et spécial des mains pour donner, dans des professions déterminées, les séries de moyens d'exécution propres à chacune d'elles.

L'objet que se propose l'Institut n'est point d'enseigner aucune branche d'industrie isolée, mais de poser la base générale de l'esprit d'industrie, fondé sur le développement des facultés.

Ces deux premières parties, l'*esprit logique et géométrique* fondu en quelque sorte dans l'instruction élémentaire du *langage*, dans celle du *calcul* et dans toutes les parties de l'enseignement, et la *connaissance exacte des formes* étant données, l'*Éducation Industrielle* est préparée. La troisième partie, purement technique et d'application, consiste dans l'énergie et l'expérience physiques, que l'apprentissage d'un métier, d'une profession, d'un art peut seul faire acquérir. On a conduit ainsi les élèves du point le plus simple au point le plus compliqué. Le *nombre* et la *forme* peuvent être considérés comme l'expression de la nature et les deux premiers moyens d'instruction élémentaires et fondamentaux. Le *mécanisme des mains*, devenues alors les fidèles ministres de l'intelligence, est le troisième moyen pour conduire au but définitif, qui comprend les applications de toutes les notions reçues et bien gravées dans l'esprit, aux besoins et aux usages de la vie sociale.

Tel est le Résultat positif de l'Éducation, considérée sous le *rapport spécial industriel.*

La base générale de l'industrie, quant à ce que l'éducation peut et doit faire pour la préparer et pour en donner l'aptitude, ne consiste pas seulement dans un développement entier et complet des forces physiques et des forces de l'intelligence, mais aussi dans l'habitude contractée depuis l'âge le plus tendre, d'un côté, de *savoir borner ses besoins;* de l'autre, d'*employer tout ce que l'existence et la nature extérieure peuvent fournir pour y satisfaire.* Cette double habitude devient commune à tous les élèves de l'Institut, par l'influence de leur éducation et de leur existence journalière.

Sous le *rapport physique*, l'Éducation industrielle, reçue dans l'Institut, développe l'énergie du corps, l'endurcit aux fatigues et le rend propre à les supporter : elle donne aux élèves les habitudes générales de la force et de l'adresse, qui reçoivent leurs applications particulières, dans les différentes directions des arts et des métiers auxquelles la vie sociale peut les appeler.

Sous le *rapport intellectuel,* l'Instruction de l'Institut fournit aux élèves, comme on l'a développé, tous les éléments des connaissances nécessaires pour approprier les divers objets de la nature aux besoins et aux usages de l'homme. Les trois branches élémentaires du *langage,* de la *science des nombres* ou du *calcul*, de la *science des formes* ou de la *géométrie*, réunies avec l'enseignement du *dessin,* exercent et perfectionnent à la fois le bon sens et la faculté d'observer, la promptitude et la justesse du coup d'œil et de l'esprit; elles procurent aux élèves un tact

sûr et délicat, une certaine dextérité pour faire en quelque sorte plier la nature à leurs vues, pour la faire servir à leurs besoins, pour employer d'une manière ingénieuse et utile toutes ses productions; elles leur donnent une capacité particulière pour rechercher, rapprocher et combiner les différents moyens d'appliquer à leur profit, et pour l'avantage de la société en général, soit les objets extérieurs, soit leurs propres connaissances. Comme la Méthode prépare le corps et les mains à faire usage des instruments mécaniques propres aux différentes professions, et rend l'esprit capable d'en apprécier les applications, elle dispose l'intelligence de l'élève à inventer facilement des machines que la pratique d'un art, quel qu'il soit, pourra lui suggérer.

Quant au *développement du cœur*, la Méthode ne laisse pas, même sous le *rapport moral*, d'avoir une influence salutaire pour le but spécial de l'industrie. Elle fait sentir à l'élève combien la division du travail, la réunion et l'emploi des hommes, ou la combinaison des forces individuelles, les échanges et les services mutuels entre les divers individus, contribuent à produire de grands effets, et comment, dans le mécanisme de la société, considérée sous ce point de vue, il est nécessaire que chacun de ses rouages soit subordonné à l'autre, et qu'ils se soutiennent et s'entr'aident mutuellement, au lieu de se heurter et de gêner leur action.

L'élève de l'Institut sera donc, à la fin de son éducation, beaucoup plus propre qu'un autre homme, à être employé dans une profession quelconque, dans laquelle il apportera plus de vigueur et d'adresse, plus d'intelligence et de capacité, plus de moralité,

de zèle et d'ardeur pour bien faire ; enfin, une sorte d'aptitude plus générale, que sa première instruction élémentaire, établie sur des fondements solides, et conçue d'une manière large et complète, lui aura procurée. Il aura peut-être néanmoins, dans les commencements, par l'effet même de l'étendue et de la largeur de la base donnée à son enseignement préparatoire, plus de difficultés à vaincre qu'un autre pour connaître et apprécier la nature et la force des moyens qu'on doit appliquer à chaque objet, et pour proportionner exactement ces moyens au but qu'il veut obtenir. Il n'en emploiera peut-être que trop, dans le principe : il fera, par un circuit, et en suivant une ligne courbe, ce qu'il aurait pu faire plus promptement, s'il se fût avancé en ligne droite. Mais, quand il aura une fois saisi son objet et trouvé la juste mesure des forces qu'il lui convient d'y appliquer, il sera d'autant plus capable de faire des progrès rapides dans la carrière qui lui est assignée ou qu'il a choisie : l'État aura en lui un homme d'art ou de métier, un artiste, un ouvrier d'autant plus habile et parfait dans son genre, qu'il concentrera toutes ses ressources personnelles, toutes ses forces intellectuelles et morales dans l'objet de son activité.

On peut donc regarder l'Institut, sous le *rapport général industriel*, économique et politique, comme un *atelier d'hommes* parfaitement préparés pour les différentes professions sociales, comme une manufacture d'artistes, d'artisans, d'ouvriers actifs, habiles, ingénieux, et spécialement de fabricants, familiarisés de bonne heure avec tous les éléments des arts dont le dessin est la base, capables de perfectionner

les divers genres de mécanique et d'industrie, de faire un jour rivaliser les produits des fabriques de leur pays avec ceux des fabriques étrangères; d'obtenir même sur elles, en peu d'années, une supériorité marquée.

DIXIÈME ET DERNIER RÉSULTAT.

Résultat général de l'Éducation et de l'Instruction données d'après la Méthode, sous le *rapport scientifique*, ou du *perfectionnement des sciences et des arts*.

Nous venons de parcourir, l'un après l'autre, tous les Résultats d'utilité particulière et publique de l'Éducation donnée par l'Institut : la *préparation générale* des élèves *pour toutes les conditions humaines* et pour les différentes professions sociales; le *développement complet de leurs forces physiques;* leur *développement* individuel, *religieux et moral;* la *manière dont ils sont formés pour la société*, sous le rapport politique et national; la nature et l'influence du *perfectionnement de leurs facultés intellectuelles;* les conséquences immédiates et les effets nécessaires de l'*Éducation des jeunes filles* et des *trois sortes d'Écoles, normale, expérimentale, industrielle,* associées et combinées dans le même établissement. Il s'agit maintenant d'examiner et d'apprécier les Résultats de la Méthode, sous un *dixième et dernier rapport*, celui de l'AVANCEMENT DES SCIENCES ET DES ARTS, en considérant les élèves qu'elle peut et doit former, comme des instruments destinés à contribuer à leurs progrès.

Un des avantages les plus essentiels de notre Méthode consiste à détourner de la carrière scientifique

et littéraire tout élève qui ne s'y trouverait pas appelé par une disposition naturelle prononcée, ou par un génie supérieur. En effet, l'un des plus grands obstacles à l'avancement des sciences et des arts, au bonheur des individus et à la prospérité des États, vient de ce qu'un grand nombre d'hommes, qui seraient propres à l'exercice d'un art ou d'une profession mécanique, croient s'élever à une destination plus noble, en embrassant, pour leur malheur et pour celui de la société, la carrière des sciences ou des lettres. Les uns obéissent à l'influence des circonstances de leur vie extérieure; les autres sont les victimes d'un mépris mal entendu qu'on leur a inspiré, dès leur première jeunesse, pour des travaux purement mécaniques : mépris qui leur a fait méconnaître et rejeter leur véritable destination et leurs moyens réels de se rendre heureux et utiles. De là cette foule de demi-savants, de pédants insipides et fastidieux, de littérateurs médiocres, qui obstruent les routes du monde scientifique et littéraire, qui sont un vice radical dans l'organisation sociale, une sorte de peste publique et contagieuse, un germe corrupteur, une source de maux incalculables. Chez les peuples les plus éclairés, où se trouvent d'ailleurs tant de savants d'un mérite réel et distingué, on rencontre aussi beaucoup d'hommes dont la destination est manquée, véritables avortons de la littérature et des sciences, qui, malheureux par l'impuissance et la nullité de leurs talents mal employés, n'ont plus d'autres ressources pour exister que de se livrer à la carrière de l'instruction; ils corrompent ainsi dans le principe l'enfance et l'humanité. On peut inscrire sur le frontispice du temple de la philosophie, des

muses et des beaux-arts, ce vers célèbre d'Horace :

Odi profanum vulgus, et arceo.
Loin de ces lieux sacrés le profane vulgaire.

Un petit nombre d'initiés est seul digne et capable d'y pénétrer.

La Méthode, qui fait sentir et connaître à chaque enfant ses forces individuelles, par la manière dont elle les exerce et les cultive, et qui le pousse elle-même dans la direction que lui assigne la nature, lui inspire également un dégoût invincible pour une carrière à laquelle il ne saurait convenir, ou qui n'aurait aucune analogie avec ses dispositions. Mais, lorsqu'un élève est doué d'un esprit distingué, d'un talent prononcé dans un genre, elle le lui fait sentir aussi d'une manière irrésistible : elle lui révèle le secret de sa destination, qu'il aurait peut-être toujours ignoré.

Pour donner au Résultat qui fait l'objet de ce chapitre tous les développements dont il paraît susceptible, il serait nécessaire de tracer avec énergie un tableau fidèle de l'état actuel des sciences et des arts, qui ont un si grand nombre de représentants qu'ils désavouent, et de ministres indignes d'être consacrés à leur culte. La Méthode paraît devoir améliorer cet état, en formant des hommes qui suivront l'impulsion de leur destination naturelle, qui seront plus propres à faire des découvertes, et qui apporteront dans les sciences et dans les arts l'influence salutaire d'un esprit d'invention et de création.

Mais les esprits créateurs et les théoriciens ne

sauraient suffire : il n'appartient, d'ailleurs, qu'à un petit nombre de génies privilégiés de remplir cette haute destination. Ce n'est pas l'Éducation, c'est la nature seule qui les produit; l'Éducation se borne à leur fournir des instruments et des moyens auxiliaires. La classe beaucoup plus nombreuse, et non moins nécessaire, des applicateurs et des praticiens est surtout formée par la Méthode, en ce que celle-ci donne l'habitude et la capacité de mieux appliquer les inventions déjà faites, les pensées fécondes, les résultats des travaux de l'humanité, enfin tout ce que peuvent offrir de bon et d'utile, dans leur état actuel, les sciences et les arts. Ce qui importe le plus, à cet égard, pour leurs progrès, c'est de préparer les esprits, par l'instruction commune et par les exercices de la Méthode, à les bien employer, à les diriger vers leur véritable but, à rassembler leurs matériaux d'une manière plus facile et plus prompte, dans un ordre plus analytique, qui les fasse concevoir comme un tout organique et fécond, dont toutes les parties découlent les unes des autres et s'enchaînent mutuellement. Il reste, sous ce point de vue, plusieurs découvertes à faire pour la direction des esprits, dont s'occupe l'École expérimentale.

La recherche des lois du développement des sciences éclaire à la fois l'esprit sur la marche naturelle qu'il doit suivre, sur la tendance du genre humain, sur les moyens convenables pour faire tourner toutes les sciences au profit de son perfectionnement; elle procure aussi l'avantage de pouvoir s'approprier et d'appliquer d'une manière mieux

entendue et plus complète les connaissances positives qui existent dans chacune des sphères dont la société se compose.

Chaque science, traitée et développée dans cet esprit, réclame, pour ainsi dire, l'emploi d'une vie entière, et de toutes les facultés de l'homme qui s'y livre spécialement. On ne peut pas exiger de l'Institut des résultats prompts et positifs à cet égard. Il jette des semences qui fructifieront. Il donne, par ses formes et ses méthodes d'instruction, à tous ceux qui se destinent aux sciences et aux arts, une direction et une tendance propres à les faire avancer. Mais la grande entreprise d'une réforme complète de l'Éducation et de l'Instruction ne saurait s'exécuter, sans un concours général d'efforts dirigés vers le même but. La Méthode de Pestalozzi, qui fournit de nouvelles vues théoriques et des moyens nouveaux d'application pour la formation et la culture de l'homme, doit nécessairement contribuer à établir ce concours, en éveillant de nouvelles idées, en indiquant de nouvelles directions, non-seulement dans la science de l'Éducation, mais dans toutes les autres.

Dans cette vue de la Méthode, toutes les sciences forment un grand tout organique, et l'instruction des élèves les conduit à un degré assez avancé pour qu'ils puissent et doivent saisir ces rapports intimes de toutes les branches des connaissances humaines, devenues à leurs yeux comme un seul faisceau, un vaste et magnifique ensemble, un grand arbre dont la même séve anime et vivifie toutes les branches, mais dont chaque branche doit être soignée et cultivée séparément. « Il est nécssaire, dit un savant

« distingué (1), pour donner une juste idée du pro-
« grès des lumières, de montrer et de faire bien saisir
« la liaison et l'enchaînement des sciences; car cha-
« cune d'elles acquiert d'autant plus d'importance,
« que ses rapports avec les autres sont plus nom-
« breux et mieux déterminés. »

Cette manière de voir, plus large et plus complète, produit nécessairement dans les esprits une disposition noble et libérale à considérer avec intérêt et à favoriser tous les travaux entrepris dans les sciences, même dans celles qui paraissent étrangères à la sphère dans laquelle on vit. On détruit ainsi cet esprit de personnalité, étroit et exclusif, qui rend trop souvent les littérateurs de profession indifférents aux progrès des sciences naturelles, les savants es les naturalistes étrangers à la littérature, les gens du monde insouciants sur tout ce qui ne rentre pas dans le cercle de leurs petits intérêts et de leurs petites passions. Tous les hommes qui cultivent les différentes branches des connaissances, tous ceux qui, sans les cultiver immédiatement, n'en aiment pas moins à jouir des avantages sans nombre qu'elles répandent sur la vie, doivent s'entr'aider et s'encourager mutuellement. La combinaison bien entendue et bien appliquée de toutes leurs forces réunies augmente pour chacun d'eux sa puissance individuelle (2). Au lieu de se mépriser, de se nuire,

(1) Cuvier, « Rapport historique sur les progrès des sciences na-
« turelles, depuis 1789, et sur leur état actuel. »

(2) La vérité générale qu'on se borne ici à faire entrevoir est présentée, avec tous les développements dont elle est susceptible, dans l'excellent ouvrage d'Adam Smith *sur la nature et les causes de la richesse des nations*, dont M. Garnier, membre du Sénat,

de ne vouloir apprécier que les choses qu'on fait dans leur direction et dans leur sphère, ils doivent savoir mettre habilement à profit les travaux les plus divers, en apparence, pour les coordonner à ceux dont ils s'occupent, pour les faire concourir au grand but de l'utilité générale. C'est ainsi qu'on obtiendra facilement de nouvelles et importantes conquêtes dans le monde intellectuel, qui est la commune patrie de tous les esprits nobles et généreux, tourmentés du besoin d'aider, de servir, de faire avancer l'humanité, d'élever à un plus haut degré ses facultés et ses destinées.

Le point d'élévation où l'homme peut parvenir, dans quelque genre et dans quelque carrière que ce

sous l'Empire, nous a donné une traduction française très-estimée. Cette vérité s'applique à la fois, dans le monde intellectuel, à la culture des sciences et des arts, et dans l'économie politique et sociale, aux moyens d'augmenter la prospérité des États. Le *travail* d'une nation est la source de toutes ses richesses, ou le travail est l'agent universel de la création des richesses; les *richesses* sont toutes les choses nécessaires et commodes, qui peuvent servir aux usages de l'homme. Plus le travail est dirigé avec adresse, intelligence et activité pour le plus grand profit de tous, plus une nation est riche. D'un côté, la *division du travail* est la cause première et nécessaire du perfectionnement de ses facultés, ou de l'adresse, de l'intelligence et de l'activité avec lesquelles on le dirige et on l'emploie; de l'autre, les *échanges* ou la faculté d'échanger les produits du travail sont la cause première et nécessaire de sa division et de l'avancement social. Le *travail* étant *divisé*, chacun peut se charger d'une tâche individuelle, proportionnée à ses dispositions et à ses forces; chacun fait *plus* et *mieux*. Les *produits du travail* pouvant être facilement *échangés*, chacun, en travaillant pour les autres, travaille aussi pour lui-même; et non-seulement on échange les produits du travail, mais encore les facultés qui produisent; en sorte que plusieurs hommes, en associant leurs efforts dirigés vers un même but, obtiennent, par cette combinaison et ce concours de leurs forces individuelles, un résultat que chacun d'eux isolément aurait été incapable de créer.

soit, en s'aidant à la fois des travaux de ceux qui ont existé avant lui et des forces d'un certain nombre de ses semblables, ajoutées à ses ressources personnelles, échappe aux regards du vulgaire. Une sphère presque illimitée est ouverte par la nature à l'activité de l'esprit humain : le philosophe observateur, habitué à recueillir tous les phénomènes qui constatent l'étendue de la puissance de l'homme, est seul capable de concevoir, d'apprécier, de calculer, pour ainsi dire, par la force de la méditation, l'immensité de cette sphère, placée au-dessus des sphères communes, dans laquelle peu d'individus ont la noble ambition et le généreux courage de pénétrer.

Cette considération importante, l'AVANCEMENT DES SCIENCES ET DES ARTS, *produit nécessaire d'un meilleur mode d'Éducation et d'Instruction*, a fourni le sujet d'un des ouvrages les plus remarquables que la philosophie ait légués à la méditation des hommes. La douce et consolante perspective de l'espèce humaine s'élevant à de meilleures destinées, par des degrés insensibles, mais continus, a inspiré CONDORCET mourant, lorsqu'il a recueilli toutes les forces de sa pensée, pour tracer l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*.

Avec quelle entière abnégation de lui-même cet illustre proscrit parcourt la vaste carrière de faits, d'observations, de conjectures, dans laquelle il s'est engagé! Supérieur à la fortune, il conserve, dans son malheur, toute la vigueur de son esprit, toute la tranquillité de son âme : il s'occupe, avec une constance héroïque, des grands intérêts de l'humanité. Prêt à boire la ciguë, comme Socrate, il n'arrête sa pensée, ni sur lui, ni sur ses en-

nemis : aucune plainte ne lui échappe contre sa patrie, ingrate, injuste, cruelle, et surtout malheureuse; il n'adresse aucun reproche à ses persécuteurs. Il s'élance au delà de son siècle; il s'isole de ses contemporains, dégradés et corrompus, aveuglés et entraînés par l'esprit de fureur des factions. Son génie a besoin de respirer avec des hommes éclairés et vertueux, dans un avenir qu'il crée lui-même, par les conceptions d'une tête forte et philosophique, plus encore que par les hypothèses ingénieuses d'une imagination riche et féconde. Ceux même qui ne partageraient point ses touchantes illusions, ses nobles espérances, qui regarderaient comme chimériques ses vastes conjectures, appuyées néanmoins sur une masse imposante de faits historiques, de raisonnements solides, d'observations vraies, sur l'expérience du passé, sur une étude approfondie de la nature humaine, n'en doivent pas moins rendre hommage au génie inspiré par la vertu. Ils doivent respecter cette dernière et sublime pensée d'un sage, victime des tyrans de sa patrie, qui néglige sans effort ses intérêts personnels les plus chers et le soin même de son existence, pour s'occuper uniquement des moyens d'augmenter les lumières et le bonheur de l'espèce humaine. Un homme ordinaire, placé dans la même situation, proscrit avec une atroce barbarie, n'aurait su qu'exhaler les imprécations de la haine, les vœux presque légitimes de la vengeance ou les tristes gémissements de la douleur. Notre courageux philanthrope s'oublie lui-même tout entier; il oublie les crimes éphémères qui dévouent sa tête à la mort; il nourrit son généreux et pur enthousiasme pour la doctrine philosophique qu'il a professée, et

dont il a calculé les bienfaisants résultats. Il reprend d'une main hardie les souvenirs des siècles écoulés; il fait sortir des abîmes mêmes de la dégradation et de la barbarie, dans lesquels le genre humain a été souvent plongé, mais d'où il a commencé quelquefois à relever sa tête pour aspirer à de nobles destinées, les preuves de la puissance de l'esprit humain : il lui révèle le secret de ses forces et les ressources qu'il tient de la nature, pour arriver, par les degrés d'une perfectibilité toujours croissante, malgré les obstacles momentanés qui arrêtent souvent sa marche, jusqu'à ce point d'élévation et de bonheur, toujours indéfini et inconnu, qu'il lui est permis d'atteindre. Un si noble exemple, dans lequel on trouve réunies la libéralité des sentiments, l'étendue et la profondeur des conceptions, l'érudition la plus vaste fécondée par une méditation toujours calme, la bonté du cœur et la force de l'esprit, honore à la fois les sciences, la philosophie et l'humanité.

C'est dans la constitution morale de l'homme que Condorcet cherche la base de ses devoirs, l'origine de ses idées de justice et de vertu; c'est dans l'union des vertus et des lumières, de la philosophie morale et des sciences, dans leurs rapports naturels et nécessaires, dans la marche mieux dirigée de l'instruction et de la civilisation, surtout dans une direction mieux entendue donnée à l'éducation de l'enfance, qu'il fait consister les principaux moyens de réaliser l'avenir dont il aime à tracer le tableau. La nature de l'homme, la marche des sociétés et celle des sciences, l'utilité des méthodes qui fournissent des instruments au génie, les services rendus par les sciences à l'humanité, trop souvent méconnus par

des hommes superficiels et ignorants, paresseux et ingrats, qui jouissent des bienfaits de la civilisation et des lumières, mais dont les préjugés et l'indifférence coupable pour tout ce qui est bon et utile tendent à ramener la barbarie; les rapports intimes entre l'Éducation, la philosophie et les progrès des inventions et des découvertes; enfin, *le système entier des travaux des hommes*, considéré comme un seul et même ouvrage, *dont les parties distinguées avec méthode doivent être cependant étroitement liées, ne former qu'un seul tout et tendre à un but unique* (1); le perfectionnement réel de l'homme, celui de l'art social et l'amélioration de la condition humaine : tels sont les grands objets traités ou du moins indiqués dans cet ouvrage, qu'on a justement appelé le *testament d'un sage en faveur de l'humanité* (2). Les vues souvent profondes, les espérances touchantes qu'il renferme seront recueillies et méditées avec attendrissement par tous les hommes qui s'intéressent au perfectionnement de leur espèce, au bonheur de la grande famille humaine, et qui sont tourmentés du généreux besoin d'y contribuer (3).

(1) Voyez l'*Esquisse d'un Tableau historique des progrès de l'esprit humain*, ouvrage posthume de *Condorcet*; fin de la *neuvième époque*, qui embrasse l'intervalle écoulé depuis Descartes jusqu'à nos jours. La *dixième époque* présente les *progrès futurs*, possibles et probables, *de l'esprit humain*.

(2) Voyez le *rapport fait à* S. M. l'Empereur, *au nom de la classe de littérature de l'Institut, sur les progrès des lettres et des sciences, depuis* 1789 *jusqu'à l'an* 1808.

(3) On trouvera le développement des mêmes vérités dans l'*Essai sur l'emploi du temps*, quatrième édition, chap. 30, 31, 32, 34 : *Destination générale de l'homme; destination particulière de quelques individus, emploi des hommes; des progrès de l'esprit humain;*

Nous emprunterons ici, comme essentiellement liés à notre sujet, quelques extraits d'observations, aussi élégamment écrites que profondément pensées, publiées par BOUFFLERS, qui forment une sorte de commentaire de l'ouvrage de Condorcet (1), et qui mettent dans un grand jour l'influence d'une meilleure Méthode d'Éducation et d'Instruction sur le perfectionnement des sciences et des arts, sur les progrès des sociétés et sur la félicité générale.

« La vraie perfectibilité de l'esprit, dit BOUFFLERS, « est dans sa propre essence : qu'il l'étudie, qu'il la « connaisse, qu'il la mette en œuvre, qu'il exploite « sa mine, pour ainsi parler; il y trouvera de quoi « s'étonner lui-même..... N'y a-t-il pas en lui une « curiosité innée, qu'on peut, qu'on doit même re- « garder comme son principe de mouvement? Il est « dans la nature de cette curiosité à jamais insatiable « de chercher à connaître ce qu'on ne connaît pas, « et à mieux connaître ce qu'on connaît déjà. C'est « à quoi nous devons la SCIENCE en général, cette « immense conquête de la raison, qui, sous quelque « point de vue qu'on la considère, fut et sera tou-

devoirs d'un père de famille, pour donner à ses enfants une impulsion favorable au progrès général de la société. — Ceux de nos lecteurs qui voudront approfondir cet important sujet pourront consulter un ouvrage allemand, que nous avons entendu citer avec les plus grands éloges : *La destination de l'homme*, par le célèbre philosophe FICHTE. La traduction de cet ouvrage en français serait beaucoup plus utile que celle d'une foule de romans éphémères, anglais et allemands, dont notre littérature est inondée.

(1) Voyez, dans les numéros du *Mercure de France*, des 28 mars, 4 et 11 avril 1812, trois articles du même écrivain, qui ont pour titre : *Observations sur quelques réflexions de* M. Maillet la Coste, *au sujet de la question de la* PERFECTIBILITÉ INDÉFINIE DE L'ESPÈCE HUMAINE.

« jours le vœu de l'intelligence humaine, tandis que « la plus grande utilité fut et sera toujours le vœu « de la science. Or, ces deux principes une fois reçus, « (et qui oserait les contester?) il s'ensuivra presque « nécessairement une tendance continue, et un avan- « cement progressif vers la commune félicité . . . . « Les hommes utiles au monde mourraient trop « malheureux, si, en le quittant, ils n'y laissaient « point de leurs traces, et si leurs travaux n'avaient « point aplani des chemins par où d'autres pour- « ront marcher plus facilement et parvenir plus loin; « et puisqu'à plusieurs époques de l'histoire des dif- « férents peuples on peut observer des perfection- « nements progressifs dans leur civilisation, c'est « une preuve que les générations héritent plus ou « moins les unes des autres : il ne manque plus « que de bien administrer le patrimoine . . . . . Le « bon sens peut à toute force devenir universel; tout « dépend d'une première éducation qui abusera « moins de la faiblesse et de la crédulité de la tendre « enfance. La raison proprement dite deviendra tôt « ou tard plus commune dans le monde, et en même « temps plus saine, plus puissante sur l'homme, en « un mot plus digne de son nom; tandis que les « grands esprits seront toujours rares, en propor- « tion de ce qu'ils seront plus grands que les autres : « mais, d'après le travail mieux raisonné des com- « mencements et des progrès de l'éducation, ces « *grands esprits* tournés d'avance vers la plus grande « utilité, et parvenus à la supériorité par le chemin « de la raison, seront en même temps de *bons esprits*; « et alors, il n'y en aura jamais assez. »

Ces réflexions judicieuses d'un philosophe hu-

main et sensible servent de développement et de complément à la vérité que nous avons établie, et par laquelle nous terminons cet ouvrage : une Méthode d'Éducation simplifiée et perfectionnée, telle que nous venons de l'exposer, doit à la fois perfectionner l'enfance et l'humanité, faire avancer les sciences et les arts, procurer enfin des moyens d'autant plus puissants d'améliorer la condition humaine que cette Méthode sera plus généralement appliquée pour former un plus grand nombre d'individus meilleurs, mieux instruits et plus heureux; Résultat également avantageux pour les sociétés et pour les gouvernements, dont les intérêts sont unis par une chaîne indissoluble.

FIN.

TABLE DES MATIÈRES.

EXPOSÉ DE LA MÉTHODE D'ÉDUCATION DE PESTALOZZI.

PREMIÈRE CLASSE OU SECTION.

ÉLÉMENTS PRIMITIFS ET PRINCIPES FONDAMENTAUX.

PREMIER PRINCIPE.

SECOND PRINCIPE.

TROISIÈME PRINCIPE.

SECONDE CLASSE OU SECTION.

TROISIÈME CLASSE OU SECTION.

MOYENS SPÉCIAUX D'EXÉCUTION.

APPENDICE

de la troisième section.

QUATRIÈME ET DERNIÈRE CLASSE OU SECTION.

RÉSULTATS GÉNÉRAUX DE LA MÉTHODE.

FIN DE LA TABLE DES MATIÈRES.